

Steiner, Johannes [Hrsg.]

Klang.Kunst.Bild. Interdisziplinäres Gestalten in der Schule

Münster ; New York : Waxmann 2021, 118 S. - (Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik; 4)



Quellenangabe/ Reference:

Steiner, Johannes [Hrsg.]: Klang.Kunst.Bild. Interdisziplinäres Gestalten in der Schule. Münster ; New York : Waxmann 2021, 118 S. - (Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik; 4) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-239563 - DOI: 10.25656/01:23956

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-239563>

<https://doi.org/10.25656/01:23956>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Klang.Kunst.Bild

INNSBRUCKER

PERSPEKTIVEN

ZUR

MUSIKPÄDAGOGIK

Interdisziplinäres Gestalten in der Schule

Johannes Steiner (Hrsg.)

WAXMANN

Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik

herausgegeben vom
Department für Musikpädagogik Innsbruck
der Universität Mozarteum Salzburg

Band 4

Johannes Steiner (Hrsg.)

Klang.Kunst.Bild

Interdisziplinäres Gestalten in der Schule



Waxmann 2021
Münster · New York

Gefördert von der Universität Mozarteum Salzburg.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Innsbrucker Perspektiven zur Musikpädagogik, Band 4

Print-ISBN 978-3-8309-4425-6

E-Book-ISBN 978-3-8309-9425-1 (Open Access)

doi: <https://doi.org/10.31244/9783830994251>

© Waxmann Verlag GmbH, 2021

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Mariacher, Informationsdesign, Innsbruck

Satz: Roger Stoddart, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Dieses Buch ist verfügbar unter folgender Lizenz: CC-BY-NC-ND 4.0 Namensnennung-Nicht kommerziell-Keine Bearbeitungen 4.0 International



Inhalt

Vorwort.....	7
<i>Kerstin Hallmann</i> Im Wechselspiel der Sinne – Sound als Gestaltungsmaterial zwischen Bildender Kunst und Musik.....	9
<i>Franz Billmayer</i> Der Klang der Produkte Gedanken aus der Sicht eines Bildpädagogen	23
<i>Peter Stöger</i> Von Tönen und Bildern	33
<i>Nadja Köffler und Thomas Sojer</i> Resonante Begegnungen im fotografischen „Dazwischen“	45
<i>Johannes Steiner</i> Klangkunst im Musikunterricht.....	59
<i>Fritz Höfer</i> Musikdidaktische Überlegungen zu Musikvideos im Kontext populärer Musik.....	71
<i>Eva Salmutter</i> Komponierte Bilder und deren Einsatz im Unterricht am Beispiel des Werks „Peintures célèbres“ op. 13 für Klavier und Diaprojektion (1979) des österreichischen Komponisten Wolfram UNGER	99
AutorInnen.....	117

Danksagung

Mein Dank richtet sich an alle mitwirkenden und unterstützenden Künstler*innen, Pädagog*innen und Wissenschaftler*innen die ihre innovativen Überlegungen in ihren Texten für diesen Band zur Verfügung stellen.

Besonders bedanken möchte ich mich bei Bernhard Gwiggner, der mich bei der Planung, Durchführung, Organisation und inhaltlichen Konzeption der Tagung unterstützte.

Schließlich bedanke ich mich beim Rektorat der Universität Mozarteum Salzburg, der Departmentleitung und allen weiteren unterstützenden Personen, die mit ihrer Unterstützung die Veröffentlichung des Bands ermöglicht haben.

Johannes Steiner

Vorwort

Im Band Klang.Kunst.Bild werden Beiträge bzw. Ergebnisse der gleichnamigen Tagung aus dem Jahr 2019 zusammengefasst.¹ Die gesammelten Schriften beleuchten die Bedeutung der Klangkunst für die künstlerischen Fächer an Schulen. Die grundlegende Annahme, dass die Klangkunst als eine noch sehr junge Kunstform viele Chancen und Herausforderungen für den schulischen Unterricht bietet, bildete den Rahmen. Besonders die Schnittstelle zwischen akustischen und visuellen Erscheinungsformen ermöglicht neue inhaltliche Felder, die sich speziell für das interdisziplinäre Arbeiten mit Schülerinnen und Schülern eignen und musikalische Bildungsprozesse maßgeblich hinsichtlich einer ganzheitlichen Entwicklung der Persönlichkeit eröffnen. Die Verknüpfung von Musik mit anderen performativen Kunstformen hat in der Musikpädagogik schon eine gewisse Tradition und teilweise bereits Einzug in die Curricula einzelner Kunstuniversitäten und Hochhochschulen gefunden (wie etwa die künstlerische Abschlussprüfung im Rahmen des BA Lehramt Musik am Institut für Musikpädagogik Graz, um nur ein Beispiel zu nennen). Eine mögliche Verbindung mit den Bildenden Künsten, deren Werke ja gerade nicht performativen Kriterien unterliegen, böte jedoch aus interdisziplinärer Perspektive zahlreiche Chancen für die Musikpädagogik.

Im ersten Beitrag betrachtet Kerstin Hallmann den Klang bzw. den Sound als Gestaltungsmaterial zwischen Bildender Kunst und Musik. Akustische Ereignisse bestimmen unsere Lebenswelten und sind allgegenwärtig. Basierend darauf wurde sowohl in den Wissenschaften als auch in den Künsten ein *acoustic turn* eingeleitet, um all die vielfältigen klanglichen Erscheinungsformen zu beschreiben. Im Besondern hebt Hallmann die künstlerische Auseinandersetzung mit Klängen und Geräuschen als Klangkunst hervor und stellt die Frage, wie Formen der Klangkunst mit pädagogischen Vermittlungskonzepten verknüpft werden können.

Aus der Sicht eines Bildpädagogen untersucht Franz Billmayer in seinem Aufsatz mit Hilfe der Idee der Multimodalität als grundlegender Beobachtungskategorie die Klangerzeugung von alltäglichen Konsumprodukten. Als *Konsumkultur* bezeichnet Billmayer das vorhandene Wissen über Konsumpro-

1 Als Herausgeber des Bandes halte ich fest, dass ich eine geschlechtergerechte Schreibweise beim Verfassen von Texten unterstütze und habe alle Autorinnen und Autoren darauf hingewiesen. Die Art der Umsetzung einer geschlechtergerechten Schreibweise wurde den Autorinnen und Autoren überlassen.

dukte, auf die sich die Mitglieder einer Gesellschaft beziehen. In einer fächerübergreifenden Herangehensweise werden Produkte multimodal visuell und akustisch wahrgenommen. Besonders jene Geräusche, die unbeabsichtigt und zwangsläufig im alltäglichen Umgang mit Produkten entstehen, stehen im Fokus des Textes.

Den Zusammenhang von Tönen und Bildern aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive hebt Peter Stöger in seinem Beitrag hervor. Am Beginn steht die Wirkung von Bildern, die uns Menschen unser ganzes Leben begleiten und allein schon dadurch eine große Wirkung für die Pädagogik entfalten. Dem Verhältnis von Bild und Bildung wird eine grundlegende Bedeutung zugeschrieben um – darauf aufbauend – zu zeigen, wie sich Bildung in Bildern bzw. im Laufe der Geschichte verändert.

In Form eines Dialogs tauschen sich Nadja Köffler und Thomas Sojer über die Begegnung mit dem Bild und dem Selbst aus. Als Gegenstand der gemeinsamen Betrachtung dient eine Fotografie der französischen Künstlerin Émilie Delageau. In ihrem Text laden sie die Leserin/den Leser dazu ein, mit ihnen gemeinsam das Bild zu betrachten und den Wahrnehmungsprozess zu reflektieren.

Johannes Steiner legt in seinem Text den Fokus auf die methodische Erweiterung des traditionellen Musikunterrichts mit Hilfe der Klangkunst. Der Vergleich der Unterrichtsfächer Musikerziehung und Bildnerische Erziehung bildet den Bezugspunkt für die vorgestellten Unterrichtsentwürfe, die sich inhaltlich mit der noch jungen Klangkunst auseinandersetzen. Abschließend wird die Lernwerkstatt als eine spezielle Methode zur Gestaltung von Klangkunst im fächerübergreifenden Unterricht vorgestellt.

Musikdidaktische Überlegungen zum Einsatz von Musikvideos im Unterricht stehen im Zentrum von Fritz Höfers Beitrag. Dabei bildet die Populärmusikforschung die zentrale Bezugsdisziplin. Neben einer historischen Einordnung werden auch Merkmale von Musikvideos aufgezählt sowie Bezüge zur aktuellen Jugendkultur hergestellt, um so im Musikunterricht an den Alltag der Jugendlichen und ihren Erfahrungen anzuknüpfen. Mit Hilfe ausgewählter Praxisbeispiele werden didaktische Überlegungen für den Musikunterricht dargestellt.

Eva Salmutter untersucht in ihrem Beitrag den Einsatz außermusikalischer *Programme* in der Musik anhand der Arbeit des Komponisten Wolfram Unger. Hierbei werden außermusikalische Bezüge herausgearbeitet sowie die Entwicklung und die Bedeutung von komponierten Bildern im Grundsätzlichen veranschaulicht.

Kerstin Hallmann

Im Wechselspiel der Sinne – Sound als Gestaltungsmaterial zwischen Bildender Kunst und Musik

Klänge und Sounds sind heute keine Nebensache mehr, sondern überschwemmen unseren medial vernetzten Alltag. Handy-Klingeltöne, digitale Sprachassistenten, speziell gestaltete Autogeräusche, Sounddesigner, die ausschließlich für das richtige „Knuspern“ von Keksen arbeiten, verdeutlichen, dass mittlerweile nicht nur MusikerInnen, sondern ganz neue Berufsgruppen mit der Gestaltung von Klängen beschäftigt sind. Aber nicht nur die akustische Gestaltung unserer Lebenswelt hat sich verändert, sondern auch die Musikrezeption an sich. Denn im Zeitalter von Facebook, YouTube, Spotify & Co. gehört diese im Sinne eines alleinigen Musikhörens längst der Vergangenheit an und reicht von der permanenten Beschallung bis zum alltäglichen Konsum von Videoclips. Digitale Sounds sind aus dem Alltag heute nicht mehr wegzudenken: Jeder Einkauf wird von Mainstream-Berieselung begleitet, jede Smartphone-Aktivität von einem Sound bekundet – der digitale Sound boomt (vgl. Lanier, 2014).

Nach der langen Vorherrschaft des Visuellen lassen sich heute vor allem audiovisuelle Phänomene und ein zunehmend akustischer Gestaltungsbedarf in ganz unterschiedlichen Bereichen beobachten. Die Allgegenwart akustischer Phänomene hat in den letzten Jahren auch in den Wissenschaften einen *acoustic turn* eingeleitet und wird durch die Sound Studies in seinen vielfältigen Erscheinungsformen untersucht (vgl. Meyer, 2008; Schulze, 2016, S. 2). Im Bereich der Künste führten diese Entwicklungen zur Etablierung einer neuen Kunstform, der Klangkunst bzw. Sound Art. Dabei ist die künstlerische Auseinandersetzung mit Klängen, Geräuschen und Sounds nicht neu, sondern hat historische Bezüge sowohl in künstlerischen Praktiken als auch in Unterrichtskonzepten. Es lohnt daher ein Blick in die Vergangenheit, um aktuelle Tendenzen zu verstehen und daraus Rückschlüsse für die Bedeutung von Klangkunst in der Schule ziehen zu können.

Der Beitrag erörtert in diesem Zusammenhang die Frage, in welchem Verhältnis künstlerische Formen der Klangkunst und pädagogische Vermittlungskonzepte zueinander stehen. Vorgestellt werden exemplarisch einige historische und zeitgenössische Entwicklungen der Klangkunst, um daran ihre spezifisch künstlerischen Arbeitsweisen sowie wahrnehmungs- und rezeptions-

theoretischen Dimensionen zu verdeutlichen. Klangkunst bedient sich spezifisch entgrenzender Praktiken und agiert über die klassischen Kunstgenres hinweg. Sie lässt daher schulische Fächergrenzen fraglich erscheinen und thematisiert, was es bedeutet klanglich zu denken und welche Gestaltungsmöglichkeiten das Material Klang und im erweiterten Sinne „Sound“ eröffnet (vgl. Hallmann, 2019). Anhand von drei Themenfeldern werden im Folgenden Perspektiven der Klangkunst für den Kunst- und Musikunterricht aufgezeigt.

Farbklänge – Wechselbeziehungen zwischen Bildender Kunst und Musik

Im Zusammenhang mit dem im Titel dieses Tagungsbandes angesprochenen Verhältnis zwischen Klang, Kunst und Bild, fallen naheliegender Weise Unterrichtsmethoden ein, bei denen es um die Transformation von einem Medium ins andere geht, wie beispielsweise in der klanglichen Vertonung eines Bildes oder wenn Musik in eine bildliche Darstellung oder graphische Notation umgesetzt wird. Solche Herangehensweisen sind im schulischen Kontext relativ etabliert und finden sich auch als Anregungen in Schulbüchern, wenn es um interdisziplinären Unterricht geht. Im Musikunterricht wird das bildnerische Umsetzen von Musik als Methode zum besseren Verständnis für musikimmanente Zusammenhänge genutzt. Musikalische Strukturen lassen sich durch Visualisierungen leichter nachvollziehen und reflektieren. Abstrakt-bildnerisches Gestalten zu Musik kommt zudem bei der Einführung in grafische Notationsformen und zum leichteren Verständnis von Neuer Musik im Unterricht zum Einsatz (vgl. Ditzig-Engelhardt, 2007; vgl. Steincke, 2007). In der Kunstdidaktik wird das Malen zur Musik zuweilen als Möglichkeit genutzt, Empfindungen und Eindrücke des Gehörten bildnerisch auszudrücken oder zur Einführung in ungegenständliches, abstraktes Malen. Derartige methodisch-didaktische Ansätze zu kunstspartenübergreifendem Unterricht sind nicht neu und haben historische Vorläufer, die in engem Zusammenhang mit den damaligen künstlerischen Entwicklungen standen.

Seit Ende des 19. Jahrhunderts verbreitete sich in vielen Bereichen der Künste eine Ablehnung tradierter Gestaltungsprinzipien und Harmonielehren, die zu einer Neubestimmung und Neuorganisation künstlerischer Konzepte und Praktiken führte. Im Zentrum der Kunst der Moderne stand eine Beschäftigung mit Grundelementen, wie Farben, Tönen und Formen. Zeitgleich gab es sowohl in den Künsten, als auch in den Wissenschaften ein gesteigertes Interesse am Synästhesie-Phänomen, was interdisziplinäre Aktivitäten auf zahlreichen Gebieten bewirkte. Vor allem die Relationen der künstlerischen Gattungen Malerei und Musik sowie die Erkundung von Korrespondenzen zwischen

Klängen und Farben standen im Zentrum des Interesses (vgl. Hallmann, 2016, S. 85ff.). Musik galt als die Geistigste aller Künste, etwas, was in der Malerei noch zu erreichen versucht wurde. „Was die Maler von jeher an der Musik faszinierte“, schreibt Karin Maur, „war ihre Immaterialität, ihre souveräne Unabhängigkeit von der Welt des Sichtbaren und den reproduktiven Zwängen.“ (Maur, 1985, S. 3)

Die Auseinandersetzung mit den Prinzipien der Musik gab entscheidende Impulse im Übergang von der Gegenständlichkeit zur Abstraktion. Bekanntestes Beispiel dafür ist Wassily Kandinsky, der beeinflusst durch die Auseinandersetzung mit der atonalen Musik von Arnold Schönberg eine Harmonielehre der Malerei entwickelte. Schönberg hatte sich mit seiner Musik bereits von den Zwängen überkommener Harmoniegesetze gelöst, indem er die Dur-Moll-Tonalität von sieben Tönen zugunsten einer Atonalität mithilfe seiner Zwölftonsystematik überwand. Das Ziel der Erneuerung durch die Befreiung von traditionellen Harmoniegesetzen strebte auch Kandinsky für die Malerei an. Er entwickelte Wege, die Abstraktheit der Musik auf das Medium der Malerei zu übertragen. Bildzeichen, die auf etwas Konkretes bzw. Gegenständliches verweisen, verschwinden im Zuge dessen aus seiner Bildersprache. Deutlich wird dies beispielhaft an einer frühen Arbeit von Kandinsky mit dem Titel „Impression III (Konzert)“, die 1911 nach einem Konzertbesuch mit Kompositionen von Schönberg entstand. Zwar finden sich hier noch gegenständliche Bezüge, wie die Andeutung von Personen, vermutlich dem Konzertpublikum oder einem aufgeklappten Klavierflügel. Aber bereits der gesamte rechte Bildbereich wird durch eine gegenstandslose, gelbe Fläche dominiert, die ein Eigenleben zu führen scheint (vgl. Hallmann, 2016, S. 86).

In seiner Schrift „Über das Geistige in der Kunst“, 1912 erschienen, entwirft Kandinsky eine Harmonielehre, die den „inneren Klang“ der Farben und Formen absolut setzt. Er stellt Analogien und Gesetzmäßigkeiten zwischen Instrumentenklängen und „Farbklängen“ her: Gelb mit dem „scharfen Trompeten- oder Fanfarenton“, Orange mit der Bratsche oder einer „warmen Altstimme“, das Rot mit der Tuba oder Trommel, das Violett mit dem Fagott, das Blau mit dem Cello, der Bassgeige oder Orgel und Grün mit „gedehnten, meditativen Tönen der Geige“. (Kandinsky, 1912, S. 91)

Wie ein roter Faden zieht sich das Prinzip der Analogiebildung zwischen Farben und Tönen, Klängen und Formen zu Beginn des letzten Jahrhunderts durch die Erkundung der Wechselbeziehungen zwischen Musik und Bildender Kunst. Interessanter Weise finden sich neben der künstlerischen Auseinandersetzung auch in der künstlerischen Lehre zahlreiche Beispiele, in denen versucht wurde Farben spezifische Klänge, Formen oder Bewegungen zuzuordnen. So hat Kandinsky seine Erkenntnisse aus der Auseinandersetzung mit

avantgardistischen, musikalischen Prinzipien nicht nur in der eigenen bildnerischen Kunst verarbeitet, sondern auch in seinem Elementarunterricht am Bauhaus (1922–1933) gelehrt (vgl. Bauhaus100, 2019).

Interdisziplinäre Lehransätze wurden damals am Bauhaus stark diskutiert und durch verschiedene Personen, wie Kandinsky, Paul Klee, Johannes Itten u. a. vertreten. Die Musikpädagogin Gertrud Grunow lehrte von 1919 bis 1924 am Bauhaus in Weimar ihre sog. *Harmonisierungslehre*, die sowohl Studierende als auch einige der Bauhausmeister besuchten. Grunow trat für eine gleichberechtigte, harmonische Nutzung aller Sinne ein. Ihren zwölfteiligen Farbkreis entwickelte sie in Analogie zur Zwölftonmusik Arnold Schönbergs und ordnete jedem Ton eine bestimmte Farbe zu. Zudem teilte sie jedem Farb-Ton-Paar spezifische Bewegungsformen bzw. Haltungen, Gefühle und Körperakzente zu. So korrespondierte beispielsweise die Farbe Gelb mit dem Ton „h“, dem wiederum eine höchst gespannte, aufrechte Haltung entsprach, die sich in besonderen Körperakzenten mit Hand und Fuß übertragen ließ, was wiederum mit einem Gefühl von Neid oder Selbstsicherheit in Verbindung gebracht wurde (vgl. Burchert, 2018, S. 22). Im Unterricht von Grunow wurden durch zahlreiche rhythmisch-musikalische Übungen die Zusammenhänge zwischen Farbe, Ton und Form im Raum nachempfunden. Ansonsten voneinander getrennte Sinnesbereiche ließen sich so zusammenführen und sollten die Wahrnehmung intensivieren wie synergetisieren, um dadurch zu ganzheitlichen Wahrnehmungserfahrungen und zur Sensibilisierung der Sinne zu gelangen, die als persönlichkeits- und kreativitätsfördernd empfunden wurden (vgl. Burchert, 2018, vgl. Bauhaus100, 2019).

Die Erkundung der Wechselbeziehungen zwischen Bildender Kunst und Musik sowie avantgardistische Kunstpraktiken, die über die traditionellen Grenzen der Künste hinaus transdisziplinär arbeiteten, färbten auch auf die Schule ab. Sie inspirierten Lehrende dazu, Kindern und Jugendlichen neue gestalterische Freiräume zu eröffnen und tradierte, standardisierende Methodenkonzepte infrage zu stellen (vgl. Hallmann, 2016, S. 107ff.). Stellvertretend für verschiedene, damaligen Unterrichtskonzepte soll an dieser Stelle die Position des Wiener Kunsterziehers Oskar Rainer vorgestellt werden.

In Anlehnung an die damaligen Kunstströmungen hat Rainer zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein Unterrichtskonzept entwickelt mit dem er Musik und Bildende Kunst für ästhetische Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozesse zu vereinen suchte. In seinem eigenen Kunstunterricht erprobte er verschiedene Methoden, bei denen er seine Schüler dazu anleitete, Musik bildnerisch zu Papier zu bringen. Die Musik diente dabei als Impulsgeber, um die durch sie ausgelösten inneren Bilder, Gefühle, Emotionen und Assoziationen bildnerische zu visualisieren. Charakteristisch für die so entstandenen Schülerarbeiten

sind meist gegenstandslose Darstellungen, die teilweise Parallelen zur damals aktuellen, abstrakten und expressionistischen Kunst aufweisen.

Ziel war es, durch die Einheit von Farb- und Musikempfindung die kindliche Phantasie zu wecken und die Persönlichkeit im kreativen Schaffen zu fördern. Ein weiterführendes Ziel sah Rainer darin, *durch die Kunst zur Kunst* zu erziehen, also durch seine Methodik ein Verständnis für abstrakten Farben- und Formausdruck zu schulen. 1925 veröffentlichte er sein Unterrichtskonzept unter dem Titel „Musikalische Graphik. Studien und Versuche über die Wechselbeziehungen zwischen Ton- und Farbharmonien“ (vgl. Rainer, 1925).

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten, dass die Erkundungen der Wechselbeziehungen zwischen Bildender Kunst und Musik zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem auf dem *Prinzip der Analogie* lagen. Viele Konzepte wurden im Sinne einer ganzheitlichen Harmonielehre entwickelt, die neue Gesetzmäßigkeiten festlegten. Eine einfache Übernahme dieser Lehrkonzepte für den heutigen Unterricht ist allerdings aus einer Reihe von Gründen problematisch. So haben sich heute, hundert Jahre später, Bedingungen und Zielsetzungen von Unterricht sowie technische, gesellschaftliche und kulturhistorische Bedingungen erheblich geändert (vgl. Hallmann, 2016, S. 120). Zudem lassen sich noch ganz anderen künstlerische Entwicklungen beobachten, die für einen zeitgenössischen Umgang mit Klängen und Sounds gravierende Folgen haben und die im Unterricht noch viel zu wenig berücksichtigt werden.

Klang und Nicht-Klang – Zur Emanzipation des Geräusches

Zeitgleich zu den bereits genannten Entwicklungen erkundeten die Futuristen auf eine ganz andere Art und Weise die Grenzbereiche zwischen Bildender Kunst und Musik und entwickelten dabei eine Kunstform, bei der Klänge und Geräusche zum Material im Kontext eines erweiterten Musik-, Skulptur- und Raumbegriffs wurden.

In seinem futuristischen Manifest *L'arte dei rumori* (Die Geräuschkunst), 1913 in Mailand erschienen, erklärte der italienische Maler und Musiker Luigi Russolo (1885–1947) Geräusche als gleichwertiges, kompositorisches Material für die Musik. Er betonte, dass jede Äußerung des Lebens von Geräuschen begleitet werde und umgekehrt jedes Geräusch das Vermögen habe, uns ins Leben selbst zurückzurufen (vgl. Russolo, 1913). Dies galt insbesondere für die technischen Errungenschaften der damaligen Zeit, die in rasanter Geschwindigkeit und Dynamik in die Städte einzogen und neue Wahrnehmungs- und Bewusstseinsvorgänge bewirkten. Die Futuristen begrüßten enthusiastisch alles Neue, Moderne und brachen mit allem, was sie als veraltet, etabliert und

traditionell ansahen. Kunst sollte nicht mehr die Vergangenheit widerspiegeln oder akademischen Regeln gehorchen, sondern dem tatsächlichen Leben entsprechen. Aufgrund der veränderten Akustik moderner Industriestädte, mit ihren Maschinen, Automobilen und Fabriksirenen, forderte Russolo die Einbeziehung der modernen Geräuschvielfalt in die Kunst und emanzipierte damit das Geräusch zum künstlerischen Material (vgl. de la Motte-Haber, 2003, S. 21).

Um die beschränkten Klangfarben der traditionellen Musikinstrumente zu erweitern, baute Russolo seine Geräuscherzeuger, die sog. *Intonarumori*, die er in sechs Geräuschfamilien des futuristischen Orchesters einteilte:

- „1. Brummen, Donnern, Krachen, Prasseln, Plumpsens, Grollen
2. Pfeifen, Zischen, Schnauben
3. Flüstern, Murmeln, Brotteln, Surren, Gurgeln
4. Kreischen, leichtes Knarren, Knacken, Rascheln, Summen, Knistern, Knattern, Scharren
5. Geräusche, die durch Anschläge von Metallen, Hölzern, Häuten, Steinen, Keramik etc. erhalten werden
6. Stimmen von Tieren und Menschen: Schreien, Schrillen, Seufzen, Brüllen, Heulen, Lachen, Röcheln, Schluchzen.“

(Luigi Russolo, 1913)

Russolo fasste die so erzeugten Geräusche als „abstraktes Material“ auf, und löste sie damit von ihren realen Vorbildern, um eine neue Kunstform, die „Geräuschkunst“ zu kreieren. Die Zufälligkeit, das Irritierende, Verwirrende und Überraschende von Geräuschen stellte der Futurist als typische Eigenschaften heraus, die es in ihrem Eigenwert zu erkennen und durch Auswahl, Neukombination und Erweiterung kreativ zu nutzen galt (vgl. ebd.). Die neue Geräuschvielfalt stand auch auf dem Programm der russischen Futuristen, die mit ereignisreichen Großkonzerten im öffentlichen Raum internationales Aufsehen erregten. 1922 führte Arseny Avraamov (1886–1944) seine „Symphonie für Sirenen“ anlässlich des fünften Jahrestages der Oktoberrevolution in Baku auf. Avraamov war ebenso vom Sound des modernen Industriezeitalters fasziniert und verwandelte die ganze Stadt unter Einsatz von Schiffs- und Fabriksirenen, Artillerie, Kanonen, Dampflokomotiven bis hin zu Flugzeugen in ein gigantisches Orchester (vgl. Rüth, 2006, S. 236). Im Unterschied zu Russolo baute Avraamov keine extra Apparaturen zur Geräuscherzeugung, sondern inszenierte mit viel Aufwand seine Sound-Performance im öffentlichen Raum und machte sie damit zwangsläufig für alle Bewohner erfahrbar.

Für die Entwicklung der Künste erwies sich die futuristische Geräuschmusik als besonders bedeutsam, weil sie eine Ausweitung des Künstlerischen auf

den Alltag eröffnete und damit eine Verbindung zwischen Kunst und Leben herstellte. Zudem löste sie die Überhöhung des traditionellen künstlerischen Materials auf, was die Grenzen zwischen Kunst und Nicht-Kunst infrage stellte. An die Stelle von Bedeutungen, einer zu entschlüsselnden Symbolfunktion oder eines darstellenden Charakters von Kunst, rückte das unmittelbar sinnliche Erleben (vgl. de la Motte-Haber, 2003, S. 21). Die Emanzipation des Geräuschs als eigenwertiges akustisches Material stellt daher auch kein singuläres Ereignis dar, sondern eine revolutionäre Errungenschaft, die einen wesentlichen Anstoß zur Entgrenzung der Künste auslöste und weit über die damalige Zeit hinaus bis heute medienübergreifend wirkt (vgl. Hallmann, 2019, S. 9–10).

Im Laufe des 20. Jahrhunderts veränderten die Entwicklungen der Tonaufnahme- und Wiedergabetechniken erheblich unsere allgemeinen Kommunikationsformen. Während die Futuristen noch mit realen, analogen Geräuschen und Klängen arbeiten mussten, eröffneten sich mit den neuen Kommunikationstechnologien ungeahnte Möglichkeiten des kreativen Umgangs mit Sound. Zum ersten Mal konnten relativ leicht akustische Ereignisse und Phänomene aufgenommen und dadurch von ihren inhärenten räumlichen und zeitlichen Verhältnissen isoliert werden. Klänge ließen sich nun ganz einfach aufzeichnen, von einem Ort zum anderen transportieren und jederzeit wieder abspielen (vgl. Minard, 2003, S. 38).

Anfang der 1940er-Jahre erkannte u. a. Pierre Schaeffer das künstlerische Potenzial der neuen Tonaufnahmetechnologie und gründete die „musique concrète“ in Paris. Konkret werde diese Musik, weil sie „Klangobjekte“ verwendet, die direkt aus der Außenwelt der natürlichen Klänge und der gegebenen Geräusche stammen (vgl. Föllmer, 2004). Alle möglichen alltäglichen Klänge und Geräusche wurden auf Tonband aufgezeichnet. Durch Montage, Tonbandschnitt, Veränderung der Bandgeschwindigkeit und Loops entstanden neuartige Klangstücke, die die Objekthaftigkeit des Klangs und ihre Modularität demonstrierten. Golo Föllmer verdeutlicht, dass mit dieser Vorgehensweise ein wesentlicher Richtungswechsel im kompositorischen Denken vollzogen wurde. Während in der traditionellen Komposition häufig der Weg von der geistigen Konzeption über die Notenniederschrift zur instrumentalen Interpretation gelangt, beansprucht die „musique concrète“ den umgekehrten Weg, vom Hören des gesammelten Materials über Montage-Experimente zur materiellen, auf Tonträgern fixierten Komposition (ebd., S. 6). Vertreter der „musique concrète“ traten mit den Mitteln der elektronischen Musik die Nachfolge der futuristischen Geräuschkunst an (vgl. Meyer, 2008, S. 357) und entwickelten neue ästhetisch-forschende Zugriffe auf das Gestalten und Wahrnehmen von Geräuschen, Klängen respektive Sound. Die neuen audio-ästhe-

tischen Strategien (vgl. Großmann, 2015, S. 14) waren richtungweisend für unterschiedlichste künstlerische Entwicklungen, wie z.B. die späteren DJ-Techniken des Cutting und Sampling, Bereiche der Neuen Musik oder Praktiken der Sound Art.

Heute lassen sich ganz einfach mit dem Handy Geräusche und Klänge unseres Alltags dokumentieren. Dabei können Schülerinnen und Schüler alltägliche akustische Phänomene entdecken, in ihrer Wirkungsweise wahrnehmen und in ihren Wirkungszusammenhängen reflektieren. Mit Soundbearbeitungsprogrammen können aufgenommene Geräusche und Klänge leicht bearbeitet, kombiniert und zu Neuem gestaltet werden. So lässt sich das Verhältnis zu akustischen Erscheinungen verändern und bewusst werden, wie akustische Phänomene auf uns wirken, aber auch wie diese durch eigene Gestaltungsprozesse verändert und kreativ bearbeitet werden können (vgl. Hallmann, 2019).

Was es bedeutet, auf akustische Phänomene aufmerksam zu machen und sich bewusst mit ihnen auseinander zu setzen, hat uns auf ganz besondere Weise der Komponist und Künstler John Cage gelehrt. In seinem bekannten Stück 4' 33 zeigte er, dass unter bestimmten Wahrnehmungsbedingungen auch eine Alltagserfahrung zu einer hochgradig ästhetischen Erfahrung werden kann (de la Motte-Haber, 2003, S. 22). Am 29. August 1952 spielte der Pianist David Tudor in der Maverick Concert Hall in Woodstock (New York) die Uraufführung einer neuen Komposition von John Cage. Nach vier Minuten und 33 Sekunden war das Stück beendet. Der Pianist hatte allerdings keinen einzigen Ton gespielt, sondern zeigte lediglich Beginn und Ende der drei Sätze des Stückes mit Öffnen und Schließen des Klavierdeckels an (vgl. de la Motte-Haber, 2003).

Natürlich wurde das Stück als Provokation empfunden, denn jeder Zuhörer erwartet in einem Konzert Töne. John Cage hatte seine Komposition aber nicht vorrangig provozierend gemeint, sondern wollte *Stille* neu definieren und darauf aufmerksam machen, dass man nicht *nichts* hören kann. Auf diese Weise stellt Cage die traditionelle Auffassung von Musik als einer absichtsvollen Anordnung in einer bestimmten Zeit in Frage und erklärt alles, was sich um uns herum ereignet, jedes Geräusch zur Musik (vgl. de la Motte-Haber, 2003; vgl. Meyer, 2008, S. 362). Seine Aufgabe als Künstler sah Cage nicht darin, ein formal geschlossenes Werk zu komponieren und zur Aufführung zu bringen, sondern eine ästhetische Situation für das Publikum zu schaffen, innerhalb der sich etwas ereignen kann. Erst die bewusste Wahrnehmung von Stille führt zu der einfachen Erkenntnis, dass überall dort, wo gehört wird, auch Musik ist. Die Aufmerksamkeit für das, was an nicht-intentionalem Sound schon vor-

handen ist, ist für die Sound Art ein wesentlicher Ansatzpunkt für gestalterische Prozesse (vgl. Hallmann, 2019, S. 10).

Ein zweiter Aspekt, den Cage in 4'33 verdeutlichte und der ebenfalls für die Sound Art heute noch zentral ist, liegt in der ereignishaften, performativen Struktur seiner Arbeitsweise. Die neuen Seh- und Hörweisen bei Cage sind Ausdruck einer radikalen Veränderung der Rezeptionsästhetik, in der es vor allem darum geht, *wie* Wahrnehmung und Erfahrung von Kunst geschieht, d.h. wie Phänomene für den Rezipienten in Erscheinung treten (vgl. Schulz, 1999, S. 12). Die Autonomie der Klänge stellt zudem die klassischen Rollenzuschreibungen in Komponist, Interpret und Publikum in Frage und schreibt dem Rezipienten eine zentrale Rolle als aktiv Teilhabenden zu. Der Künstler agiert nicht mehr als Komponist, sondern inszeniert vielmehr Situationen, in denen sich etwas ereignen kann – und das variiert je nach Ort und Personen. Im Gegensatz zur klassischen Werkästhetik, die sich durch formale Geschlossenheit und autonome Werkhaftigkeit kennzeichnen lässt, steht Klangkunst nicht für sich selbst, sondern will Erfahrungsräume für die Rezipienten zur Verfügung stellen. Sound Art ist daher immer auch ein Stück phänomenologische Forschung und wird zum Anlass von ästhetischen Erfahrungen (vgl. Schulz, 2003, vgl. Hallmann, 2019).

Künstlerischen Praktiken der Klangkunst bewegen sich heute in einem weiten Feld zwischen statischen und dynamischen, zeit- und ortsbezogenen, räumlichen und performativen, akustischen und visuellen, analogen und digitalen Ausdrucksformen, die vom übertönenden „Lärm“ bis zur sensibilisierenden „Stille“ alles subsumieren können. Die Bezeichnung „Sound Art“ fasst, wie das im selben Kontext gebräuchliche deutsche Pendant „Klangkunst“, „[...] alle möglichen Spielarten von Kunst mit Klängen zusammen, mit realen wie auch mit imaginären und virtuellen Klängen, die sich mit anderen Medien und Materialien im Kunstwerk zu einer integrierten, nicht mehr zerlegbaren Einheit verbinden.“ (Kneisel, Osterwold & Weckwerth, 1996, S. 6).

Sound Art agiert dabei vor allem im Grenzbereich zwischen Bildender Kunst und Musik unter Verwendung intermedialer und transdisziplinärer Praktiken, die im Folgenden anhand einiger herausgegriffener Beispiele skizziert werden, um exemplarisch Einblicke in zeitgenössische Kunststrategien des Gestaltens mit Sound aufzuzeigen. So nutzt Christina Kubisch u. a. das Phänomen der elektromagnetischen Induktion für ihre künstlerische Auseinandersetzung mit Sound in Innen- und Außenräumen. Mit den „Electrical Walks“ (2004–2017) im öffentlichen Raum macht sie auf alltägliche Störgeräusche aufmerksam, die durch elektrische Felder ausgelöst, aber normaler Weise nicht bewusst wahrgenommen werden (vgl. Kubisch o.J.). In ihren Klanginstallatio-

nen wird der Besucher aktiv eingebunden und kann durch Veränderung seiner Position im Raum die Arbeiten unterschiedlich „erhören“.

Die Einbeziehung ortsspezifischer Gegebenheiten stehen auch bei Susan Philipsz im Zentrum ihrer Sound-Installationen, die zudem um ihre jeweiligen historischen und kulturellen Kontexte erweitert werden. 2018 realisierte sie eine fragile, unsichtbare und doch eindringliche Sound-Installation mit dem Titel „The Voices“ für den Heldenplatz in Wien, an dem Ort, an dem vor 80 Jahren Adolf Hitler unter frenetischem Massenjubel den Anschluss Österreichs an das nationalsozialistische Deutsche Reich verkündete. Durch die Präsenz kristalliner Klänge an diesem Ort greift Philipsz das vergangene Ereignis auf und thematisiert dadurch die historische wie aktuelle Fragilität demokratischer Gesellschaften. In der Verbindung von Geschichte und Gegenwart, Raum und Klang entstehen Resonanzräume für Erinnerungen und Emotionen die zum Nachdenken anregen (vgl. Sommer, 2018). So tragen ihre künstlerischen Arbeiten dazu bei, Klänge in Abhängigkeit von Räumlichkeit, Kultur, Geschichte und individueller Erfahrung zu begreifen.

Bei Florian Hecker wird Sound hingegen zum plastischen Material im Raum an sich, den der Besucher leiblich erfahren kann um so seine Aufmerksamkeit für das Körperliche und Materielle von Klängen zu erkunden. Dafür nutzt Hecker synthetische Klänge, die er zu mehrdimensional inszenierten Kompositionen verarbeitet, in räumliche Soundsituationen speist, die beim Hören psychische und physische Vorgänge auslösen (siehe auch <http://florianhecker.blogspot.com/>).

Auch die Einbeziehung des Mediums Radio wird in der Sound Art auf unterschiedlichste Weise genutzt und dadurch das Moment des Sendens und Empfangens von akustischen Botschaften sowie seine spezifisch radiophone Wirkung thematisiert. Das Performance-Kollektiv LIGNA nutzt zuweilen dieses Medium zur Realisierung kollektiver Performances in öffentlichen oder ehemals öffentlichen Räumen. In der Aktion „Übung im nichtbestimmungsgemäßen Verweilen. Radioballett“ (vgl. LIGNA, 2003) folgten ca. 500 Personen im Leipziger Bahnhof einer Radiostimme, die die Hörenden zu einer gemeinsamen Performance anleitete (vgl. Hallmann, 2019, S. 49).

Der aus Hongkong kommende Künstler Samson Young bewegt sich zwischen ästhetischer und gesellschaftspolitischer Klangforschung. Neben multimedialen Sound-Installationen, tritt er selbst als Musiker auf, komponiert und arbeitet immer wieder auch mit klassischen Orchestern. In der multimedialen Arbeit „Possible Music #1“ (vgl. Young 2018) entwickelt er ein Ensemble aus virtuellen und analogen Objekten, Zeichnungen und Animationen kombiniert mit einer akustischen Synthese aus historischen und digitalen Klängen. Ausgangspunkt sind digital konstruierte „Impossible Instruments“, die Young in Zusammenarbeit mit NESS (Next Generation Sound Synthesis), einem For-

schungsprojekt an der Universität von Edinburgh entwickelte. Die weder real existierenden noch spielbaren „Instrumente“, wie beispielsweise eine überlange Trompete, die mit einem „Atemzug“ von 300 Grad Celsius anzublasen wäre, widersprechen allen physikalischen Gesetzen und können daher nur mithilfe der Software virtuelle, fremdartige Klänge produzieren. Young arrangierte daraus eine Reihe musikalischer Kompositionen, die in der Installation nach einem genauen Zeitplan aktiviert werden, der wiederum auf die Verwendung von Signalhornrufen von militärischen Befehlen und Ereignissen verweist. Auf einem Video spielt ein Schlagzeuger (Shane Aspegren) in Blaskapellenuniform, der auf einem verlassenen Schulhof steht – ein Ort, an dem einst eine historische Schlacht zwischen den New Territories in Hongkong und den britischen Kolonialstreitkräften stattfand. So verwebt Young in seinen Installationen mit multimedialen Elementen und verschiedenen Sounds immer wieder alte und neue Klänge, um zeitliche und räumliche, reale und virtuelle Unterschiede zu überwinden, und hinterfragt die Bedeutung von Musik und Sound in sozialpolitischen Kontexten.

Sound Art – Bildungstheoretische Perspektiven für die Bedeutung von Klangkunst in der Schule

Der Begriff Klangkunst bezeichnet heute eine intermediale Kunstform, in der auf vielfältige Weise akustische Erscheinungen mit anderen Künsten und Medien neue Erkenntnisse und Gestaltungsformen generieren. Der englische Begriff „Sound“ verdeutlicht, dass hierbei Geräusche aller Art, also auch alltägliche gemeint sind, die genauso häufig künstlerische Verwendung finden wie instrumental oder digital erzeugte Klänge (vgl. Schulz, 2003, S. 3).

Während zu Beginn des 20. Jahrhunderts primär die analoge Erkundung der Wechselbeziehungen zwischen Musik und Bildender Kunst auf dem Programm kunst- und musikpädagogischer Lehren standen, muss heute gefragt werden, wie methodische Zugänge des Untersuchens und Gestaltens mit Klängen lern- und lehrbar sind (vgl. Hallmann, 2019). Die Beschäftigung mit Klangkunst in der Schule ist dabei nicht nur eine weitere Spielart neben anderen Techniken und Methoden. Aus bildungstheoretischer Perspektive eröffnet sie ganz neue Denk- und Gestaltungsweisen und ist daher auch für die schulische Bildung von zentraler Bedeutung. So führen die aufgezeigten, spezifischen Rezeptionsbedingungen künstlerischer Umgangsweisen mit Sound zu neuen Wahrnehmungs- und Erfahrungsweisen, die zudem neue Formen zur Erkundung ästhetischer Rahmenbedingungen unseres Wahrnehmungssystems eröffnen. Die bewusste Wahrnehmung von akustischen wie audio-visuellen Phänomenen führt zu einer Unterbrechung von Wahrnehmungsgewohnheiten

und öffnet Aufmerksamkeiten für das körperliche und materielle von Sound. Es geht aber nicht nur um individuelle Wahrnehmung und subjektive Erfahrungen, sondern zudem darum, zu verstehen, dass Geräusche und Klänge immer in Kontexten auftreten und als solche erkannt und in ihren Bedeutungszusammenhängen zu analysieren sind. Die Erkundung akustischer Phänomene untersucht Klänge in all seinen vielfältigen Erscheinungsformen und verdeutlicht ihre Abhängigkeit von individuellen Erfahrungen sowie räumlichen, zeitlichen und kulturellen Bedingungen.

Im Unterricht sollte Sound darüber hinaus auch als künstlerisches Gestaltungsmaterial begriffen und praktisch erprobt werden, um akustische und visuelle Zusammenhänge anwendungsbezogen nachzuvollziehen sowie selbst zu gestalten. Hierbei spielt das Zusammenspiel von Klang, Raum, Zeit, Bewegung und Form eine zentrale Rolle, das nicht nur rezeptiv, sondern vor allem auch durch eigene praktische Gestaltungsprozesse erkundet werden sollten (vgl. Hallmann, 2019).

Aktuell wird dem Kunst- und Musikunterricht immer noch viel zu oft eine bloß ausgleichende Funktion zu den „kognitiven“ Hauptfächern zugeschrieben. Sie fallen unter dem Imperativ der Kompetenz- und Evaluationsorientierung des Bildungssystems als scheinbar unwichtige Nebenfächer durch und werden nicht selten fachfremd gelehrt. Dabei wird übersehen, dass die Künste spezifische Formen von Erkenntnis generieren, die anders nicht möglich sind. Aus bildungstheoretischer Perspektive eröffnen die künstlerischen Fächer die Möglichkeit, verschiedene Formen des reflektierenden Umgangs mit Welt kennen zu lernen. Eine fundierte Bildung im Ästhetischen ist dabei die Voraussetzung, um die Mechanismen und Somatisierungen unserer Gesellschaft zu durchschauen.

Klanglich zu denken bedeutet, zu verstehen, dass unsere mediatisierte, ökonomisierte und konsumorientierte Lebenswelt nicht nur durch visuelle, sondern auch durch auditive Phänomene geprägt ist. Eine sonische Bildung beginnt mit der Irritation auditiver Wahrnehmungsroutinen und den dadurch bedingten Veränderungen des Hörens, Erkennens und Denkens. Sie untersucht Klänge in ihren vielfältigen Erscheinungsformen und trägt dazu bei, diese in ihren Abhängigkeiten von räumlichen, kulturellen, historischen Bedingungen wie individuellen Erfahrungen begreif- und lehrbar zu machen (vgl. Schulze, 2016, 11). Und sie versteht Sound als ein gestalterisches Element für einen interdisziplinären Unterricht zwischen Musik und Bildender Kunst. Im schulischen Kontext wird durch die Auseinandersetzung mit Klangkunst das Zusammenwirken von visuellen und auditiven Ausdrucksformen erforscht. Nur so kann es möglich werden, die Wirkungsweisen des Akustischen in ihren audio-visuellen Zusammenhängen zu erkennen, sie zu beschreiben und eben dadurch die Möglichkeit einer Veränderung in die Wege zu leiten.

Literatur

- Burchert, L. (2018). *Gertrud Grunow 1870–1944. Leben, Werk und Wirken am Bauhaus und darüber hinaus*, E-Book (Open Access), e-doc-Server der Humboldt-Universität zu Berlin, Okt. 2019, DOI: <https://doi.org/10.18452/19512>
- de la Motte-Haber, H. (2003): Ästhetische Wahrnehmung in neuen künstlerischen Kontexten. In: Schulz, B. (Hrsg.), 2003 (S. 19–27) *Resonanzen. Aspekte der Klangkunst*. Stiftung Saarl. Kulturbesitz, Saarbrücken.
- de la Motte-Haber, H. & Akademie der Künste (Hrsg.) (1996): *Klangkunst*. München: Prestel.
- de la Motte-Haber, H. Osterwold, M. Weckwerth, G. & Akademie der Künste (Hrsg.) (2006): *Sonambiente Berlin 2006: Klang Kunst Sound Art*. Heidelberg: Kehrer.
- Ditzig-Engelhardt, U. (2007). *Musik und Bild: von inneren und äußeren Bildern*. Braunschweig (u. a.): Schöningh.
- Föllmer, G. (2004): Audio Art. In: http://www.medienkunstnetz.de/themen/medienkunst_im_ueberblick/audio/1/
- Großmann, R. (2015). Soundcultures, Audio Cultures, Auditory Cultures. Der Diskurs um die auditive Kultur und die Musikwissenschaft. In: Schlüter, Bettina & Volmar, Axel (Hrsg.), *Navigationen. Zeitschrift für Medien- und Kulturwissenschaften*, Jg. 15, H. 2, 13–30.
- Hallmann, K. (2019). Sound im Kunstunterricht. *Kunst + Unterricht*, Heft 429/430.
- Hallmann, K. (2016). *Synästhetische Strategien in der Kunstvermittlung. Dimensionen eines elementaren Wahrnehmungsphänomens*. München: kopaed-Verlag.
- Kandinsky, W. (1912/1952). *Über das Geistige in der Kunst*. 10. Auflage, Bern: Bentieli Verlag.
- Kneisel, C., Osterwold, M. & Weckwerth, G. (1996). Einführung. In: de la Motte-Haber, H. & Akademie der Künste (Hrsg.), *Klangkunst*, 1996 (S. 6–11). München: Prestel.
- Kubisch, Christina (o.J.). *Electrical Walks. Elektromagnetische Stadtspaziergänge 2004-2017*, Online: http://www.christinakubisch.de/de/arbeiten/electrical_walks
- Lanier, J. (2014). *Gadget. Warum die Zukunft uns noch braucht*. Berlin: Suhrkamp.
- LIGNA (2003). *Radioballett – Übung in Nichtbestimmungsgemässen Verweilen*, Online: <http://www.ligna.org/2003/07/radioballett-uebung-in-nichtbestimmungsgemaessen-verweilen/#more-2602>
- Maur, K. v. (Hrsg.). (1985). *Vom Klang der Bilder: Die Musik der Kunst des 20. Jahrhunderts*. München: Prestel-Verlag.
- Meyer, P. M. (Hrsg.). (2008). *Acoustic Turn*, München: Fink.
- Minard, R. (2003). *Musique concrète und ihre Bedeutung für die bildenden Künste*, in: Schulz, Bernd (Hrsg.). (2003). *Resonanzen. Aspekte der Klangkunst*. Stiftung Saarl. Kulturbesitz, Saarbrücken, S. 38–43.

- Rainer, O. (1925). *Musikalische Graphik. Studien und Versuche über die Wechselbeziehungen zwischen Ton- und Farbharmonien*. Wien, Leipzig, New York: Deutscher Verlag für Jugend und Volk Gesellschaft m.b.H.
- Russolo, L. (1913). *Die Geräuschkunst*. Verfügbar unter: www.medienkunstnetz.de/quellentext/39/ [1.02.2018]
- Rüth, U. (2006). Die Vermittlung von Klangkunst. Präsentation als Raumerfahrung. In: de la Motte-Haber, H., Osterwold, M., Weckwerth, G. & Akademie der Künste (Hrsg.), *Sonambiente Berlin 2006: Klang Kunst Sound Art, 2006* (S. 234–242), Heidelberg: Kehrer.
- Schulz, B. (1999). Kompositionen im Raum. Form und Funktion in den Klangarbeiten von Robin Minard. In: Ders. (Hrsg.), *Robin Minard. Silent Music. Zwischen Klangkunst und Akustik-Design*. Heidelberg.
- Schulz, B. (Hrsg.). (2003). *Resonanzen. Aspekte der Klangkunst*. Stiftung Saarl. Kulturbesitz, Saarbrücken.
- Schulze, H. (Hrsg.). (2016). *Sound Studies: Traditionen – Methoden – Desiderate. Eine Einführung*. Bielefeld: Transcript.
- Sommer, M. (Hrsg.). (2018). *Susan Philipsz. The Voices*. In: https://www.hdgoe.at/items/uploads/module_pdf/1541603560_EvZnS5oJY9Z8.pdf
- Steincke, D. (2007). *Bildgestaltendes Verstehen von Musik*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Young, S. (2018). possible music #1 (feat. Ness & Shane Aspegren), Online: <https://www.thismusicisfalse.com/#/possible-music-1/>

Weiterführende Internetquelle

- Bauhaus100, <https://www.bauhauskooperation.de/wissen/das-bauhaus/lehre/unterricht/unterricht-gertrud-grunow/> (25.06.2021)

Der Klang der Produkte

Gedanken aus der Sicht eines Bildpädagogen

Multimodale Produkte

Multimodalität – im Deutschen oft auch Multicodalität – ist seit einigen Jahren eine fruchtbare Beobachtungskategorie in der Zeichen- und Kommunikationstheorie (Kress, 2010). Sie macht darauf aufmerksam, dass Botschaften mehr als nur einen Sinneskanal nutzen. Wenn wir einen Text lesen, nutzen wir neben dem Inhalt auch sein Aussehen also etwa Schriftart, -farbe und -größe oder das Layout als semiotische Ressource. Wenn wir einen Text hören, dann nutzen wir den Klang der Stimme, ihre Lautstärke, Tonhöhe und Raumakustik für seine Deutung. Wir verwenden Aussehen und Klang für die Interpretation des Textes. Das ist nichts Neues. Neu ist, dass Multimodalität wissenschaftlich untersucht und zum Verstehen von Verstehen verwendet wird.

Dabei verwenden wir nicht nur verschiedene Sinne, sondern auch verschiedene Arten von Zeichen.

Der Sprachwissenschaftler Rudi Keller vertritt einen instrumentellen Zeichenbegriff. Grundlage für Kommunikation ist dabei die Fähigkeit des Menschen, „Dinge (im weitesten Sinne) *als* Zeichen zu interpretieren. Sie (die Menschen, F.B.) sind in der Lage, aus ‚Dingen‘, die sie sinnlich wahrnehmen, interpretierende Schlüsse zu ziehen. Genau diese Fähigkeit beuten sie zum Zwecke des Kommunizierens aus. Kommunizieren besteht darin, sinnlich Wahrnehmbares zu tun bzw. hervorzubringen in der Absicht, einen anderen damit zu interpretierenden Schlüssen zu verleiten“ (Keller, 1995, S. 12). Keller unterscheidet auf der Grundlage der Methode des Schließens drei Zeichenarten:

- Beim *Symptom* nutzen wir den Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung, also die *Kausalität*, zur Interpretation. Wenn wir ein Bellen hören, schließen wir daraus, dass ein Hund irgendwo in der Nähe ist, wenn wir Hundespuren entdecken, dass hier vor einiger Zeit einer vorbeigelaufen ist.
- Beim *Ikon* nutzen wir die *Ähnlichkeit*. Kuckuck klingt so ähnlich wie der Ruf des gleichnamigen Vogels.

- Die Interpretation eines *Symbols* beruht auf einer *Regel*, einer Konvention. Das Paradebeispiel sind sprachliche Zeichen und Verkehrsschilder.

Interessant in unserem Zusammenhang sind vor allem Symptome. Manche Zeichentheoretiker halten sie nicht für echte, d. h. intentional hervorgebrachte Zeichen. (Dass wir vor Zorn oder Scham rot werden, funktioniert deshalb als Zeichen, weil es sich in der Regel nicht bewusst steuern lässt.) Sie nennen sie lieber Anzeichen. Bei den Symptomen gibt es in der Regel keinen „Sender“, der etwas mitteilen will. Beim Symptom ist der Interpret der Zeichenerzeuger.

Die Idee mit der Multimodalität eignet sich auch für die Beobachtung von Konsumprodukten. Wir nehmen diese ja mit mehreren Sinnen wahr. Wir sehen sie, hören sie, riechen sie, fühlen ihre Oberfläche und manche schmecken wir auch. Die Konsumkultur ist *die* gemeinsame Kultur (Billmayer, 2011). Auf ihre Produkte beziehen sich die Mitglieder der Gesellschaft, diejenigen, die sie gut finden, ebenso wie die, die sie ablehnen. Konsumprodukte lassen sich als Zeichen für Werte, Hoffnungen und Ängste in unserer Gesellschaft nutzen. Bei der Zusammenarbeit von Musik und bildnerischer Erziehung über die Konsumgesellschaft bietet es sich an, Produkte multimodal anzuschauen und anzuhören.

In der Konsumkultur differenzieren sich die einzelnen Produktkategorien seit Jahren aus. In einem Drogeriemarkt kann man aus annähernd 100 verschiedene Zahnpasten wählen. Aufgeklärte Verbraucher wissen: Der Gebrauchswert hinsichtlich der Zahnhygiene ist annähernd gleich. Die Unterschiede sind semiotischer und ästhetischer Art. Die Vielfalt ist mittlerweile so groß, dass sich manche vom Zwang zur Auswahl überfordert fühlen (vgl. z. B. Schwartz, 2011). Gunther Kress hat einmal erzählt, wie er das erste Mal in einem amerikanischen Walmart vor dem riesigen Regal mit Frühstücksflocken stand. Er hat sich dabei gedacht: „Oh, what a semiotic work they have to do.“

Wenn der Gebrauchswert geklärt ist, beachten die Konsumenten bei ihrer Auswahlarbeit zwei Aspekte. Einerseits geht es um die ästhetischen Auswirkungen des Produkts auf den Nutzer, also um das Wahrnehmungsangebot, das man seinen Sinnen bietet. Das Ziel ist in der Regel ein angenehmes, schönes oder interessantes Erlebnis. Der Soziologe Gerhard Schulze nennt das Vorgehen *Erlebnisrationalität*. Sie „ist der Versuch, durch Beeinflussung äußerer Bedingungen gewünschte subjektive Prozesse auszulösen. Der Mensch wird zum Manager seiner eigenen Subjektivität, zum Manipulator seines Innenlebens“ (Schulze, 1995, S. 40). Dazu betreibt er Situationsmanagement. Andererseits beschäftigt den Konsumenten die Frage, wie die soziale Umwelt seine Kaufentscheidung interpretiert. Besonders deutlich wird das bei einem gemeinsamen Restaurantbesuch. Soll man ein teures oder eher ein billiges Gericht wählen, Fleisch oder eher nicht? Neben der Innenorientierung gibt es also auch eine

Orientierung nach außen. Mit Kaufentscheidungen zeigen wir anderen, wer wir sind bzw. wer wir nicht sind. Wenn uns das bewusst ist, kommunizieren wir im Sinne von Keller.

Im Folgenden geht es um Geräusche, die Produkte machen. Sie werden ja weniger als Zeichen als vielmehr als notwendiger Nebeneffekt, quasi als „Abfallprodukt“, wahrgenommen. Das Geräusch ist ein Symptom für die physikalischen Eigenschaften des jeweiligen Produkts. Eine Chipstüte raschelt, weil das verwendete Plastik eben raschelt. Das Geräusch wird als unbeabsichtigt und zwangsläufig wahrgenommen.

Beispiel: Flaschen öffnen

In den letzten Jahren setzt sich auch bei Qualitätsweinen vor allem in deutschsprachigen Ländern zunehmend der Schraubverschluss durch. Die Winzer argumentieren dabei mit der geringeren Störanfälligkeit der Weinqualität. Aber mit dem Drehverschluss verschwindet das mit dem Weintrinken verbundene *plopp*-Geräusch des Korkens. Stattdessen: „*Krrrk* und der Wein ist offen. Typisch Schraubverschluss, dessen Geräusch sich eher nach einem Zertreten von Weinbergschnecken anhört“ (Hubert, 2020). In Italien ist das anders, dort verwenden die Winzer auch für einfache Weine Stöpsel aus Kunststoff. Italienische Weintrinker wollen sich mit dem Verlust des *plopp* offensichtlich nicht anfreunden. Für sie sind der Korkenzieher und das Geräusch des Stöpsels wesentliche Elemente des Weingenusses.

Die amerikanische Tee- und Fruchtsaftmarke *Snapple* hat vor einiger Zeit Glasflaschen durch PET-Flaschen ersetzt. Ingenieure haben dabei lang an der Konstruktion des Flaschendeckels gearbeitet. Das Öffnen des Deckels sollte sich genauso anhören wie der bei den für die Marke charakteristischen Glasflaschen. Der Sound ist ein Teil des Markenauftritts, den die Firma offensichtlich nicht aufs Spiel setzen wollte (Cheddar, 2020).

Beispiel: Autotüren schließen

Wenn ich die Tür meines Citroen C1 schließen will, muss ich sie zuschlagen, sonst geht sie nicht ganz zu. Das erzeugt ein ziemlich blechernes Geräusch. Die Türen einer BMW-Limousine schließen ganz anderes. Obwohl die Tür schwerer ist, braucht man weniger Kraft für das Zumachen. Das Geräusch ist dunkler und weniger aufdringlich. Die Tür klingt massiv und gediegen. Als Bildnerischer Erzieher fällt mir die Beschreibung dieses Sounds schwer. Die Tür des C1 klingt leicht und damit billig. Das Auto ist tatsächlich leichter und

verbraucht weniger Treibstoff als der schwere BMW. Und war in der Anschaffung wesentlich billiger. Der BMW ist massiver. Die Leute fühlen sich in ihm sicherer. Das Schließgeräusch unterstützt dieses Gefühl. Das hat seinen Preis, und das wissen auch die anderen Leute.

Für den Fahrer und seine Passagiere, also die /Konsumenten, hängt das Geräusch der Türen ursächlich mit der Funktion und Konstruktion der jeweiligen Tür zusammen. Nach Keller ist es damit ein Symptom. Zumindest bei den Modellen der so genannten Premiumhersteller ist das Geräusch aber nicht einfach ein Nebeneffekt der Konstruktion. Bei der Konstruktion der Tür wird auch auf die Auswirkung auf den Sound geachtet. Für den Premiumbereich gibt es zahlreiche Videos, die davon berichten, wie spezielle Sound-Designer mit den Konstrukteuren zusammenarbeiten, um einen passenden Klang der verschiedenen Fahrzeugkomponenten zu erreichen. Aus der Sicht dieser Auto-designer ist das Türgeräusch nicht nur ein Symptom, sondern auch ein Ikon. Ob sich bei der Konstruktion der Tür des kleinen Citroens Designer darüber Gedanken machen, wie das Schließgeräusch das Auto leicht und billig erscheinen lässt, habe ich nicht herausbekommen.

Auch das Fahrverhalten und die Innenausstattung – Sitze, Polster, Bezüge, Armaturen – der beiden Autos machen den gleichen Eindruck. Die C1-Fahrer erleben sich in der spartanisch ausgestatteten Umgebung als asketische und umweltbewusste Treibstoffsparer, die Fahrer von schweren Autos fühlen sich sicher und erleben sich als verantwortungsbewusst agierende Väter oder Mütter. Der Klang der schließenden Türe ist bei beiden Automodellen Teil eines einheitlichen Konzepts.

Beispiel: Auto fahren

Türen sind schnell zugemacht, das Geräusch noch schneller verklungen. Dann hören wir vor allem die Fahrgeräusche, als Fahrer und Passagiere im Auto ebenso wie als andere Verkehrsteilnehmer oder Anwohner von Straßen. Motor, Reifen, Fahrbahnbeschaffenheit und Luftwiderstand bestimmen, wie sich ein Auto beim Fahren anhört. Große Motoren klingen anders als kleine, breite Reifen anders als schmale, schwere Autos anders als leichte. Der Klang des Motors kommt vor allem aus dem Auspuff. Seine Konstruktion hat einen maßgeblichen Einfluss auf das Motorengeräusch.

Das sogenannte Fahrgefühl ist multimodal. Wir sehen das Auto, wir spüren es, wir riechen und hören es. Der Sound hat einen wesentlichen Anteil am Fahrgefühl. Er „unterstreicht das, was man erleben kann, die Emotionen, den Fahrspaß ...“ sagt dazu Bernhard Pfäfflin, Akustikdesigner beim Autohersteller Porsche. Akustikdesigner feilen am Klang der Motoren von neuen Model-

len. Auf ihren Wunsch hin ändern die Ingenieure z. B. die Art der Luftzufuhr und die Anordnung der Abgasanlage. „Je mehr wir beschleunigen, je intensiver wird das Geräusch. Und das muss auch zusammenpassen, dass da ein harmonischer Gesamteindruck entsteht.“ kommentiert das Pfäfflin (DW, 2020). Das Auspuffgeräusch ist hier also mehr als nur das Ergebnis einer optimalen Motorenkonstruktion. Bei Porsche kümmern sich die Akustiker noch um mehr als 100 weitere so genannte Funktionsgeräusche. Der Klang, den die Motorhaube beim Öffnen macht, ist ebenso designt wie der von Schaltern am Armaturenbrett oder das Surren des Motors der Fensterheber. Alle diese Geräusche begleiten als Soundkulisse das Fahren wie die Musik die Filmhandlung.

Wie der Porschefahrer die Kraft seines Autos hören will, will der Hausmann die Effektivität seines Staubsaugers nicht nur spüren und sehen, sondern auch hören. Laute Staubsauger verkaufen sich besser als leise. So sind gängige Staubsauger lauter als technisch notwendig. Schon 1971 hat eine Untersuchung gezeigt, dass Verbraucher einem lauterem Staubsauger mehr Leistung zutrauen (U.S. Environmental Protection Agency, 1971).

Zurück zu den Autos. Premiumhersteller bieten so genannte Aktiv-Sound-Systeme für ihre Modelle, etwa weil Dieselmotoren nicht so sportlich klingen wie Benzinmotoren. Diese Sound-Systeme erzeugen auf Wunsch entsprechende Auspuffgeräusche. Auf NM2255 Car HD Videos gibt es 20 Minuten verschiedene Automotorengeräusche. (NM2255 Car HD Videos, 2020).

Die Firma insidePerformance mit Sitz in Einhausen verkauft für unter 1.300 € solche Systeme auch zum Nachrüsten. Sie preist sie so an:

„Die Active Sound Technology (AST) ermöglicht nun auch Diesel-Fahrzeugen (z. B. BMW, Audi oder VW) oder leisen Benzinfahrzeugen, einen sportlichen Auspuffsound zu erzeugen und nachzurüsten. Unser Active Sound System ist speziell auf die Fahrzeuge abgestimmt und perfekt für die Active-Sound Nachrüstung – sowohl in Kombination mit der originalen Auspuffanlage oder auch mit unseren Sportauspuffanlagen“ (insidePerformance, 2020)

Weiter schreiben die Hersteller:

„Das Ergebnis ist verblüffend realistisch. Der Clou: durch die ‚künstliche‘ Erzeugung kann quasi ein beliebiger Klang erzeugt werden. Man ist nicht länger an die Klang-Charakteristik des Motors gebunden. Somit können auch Diesel-Fahrzeuge oder Elektrofahrzeuge zum Beispiel einen grollenden V8-Sound verpasst bekommen! [...]

Außerdem lassen sich Klangbild und Lautstärke auf die eigenen Wünsche und Bedürfnisse anpassen und sogar während der Fahrt verändern. Auch eine Deaktivierung des Systemes ist jederzeit möglich. Durch eine intelligente Steuerung können die Einstellungen via Smartphone-App durchgeführt werden oder auch über serienmäßig im Fahrzeug vorhandene Knöpfe und

Tasten abgerufen werden (z. B. Tempomat-Hebel oder Tempomat-Taste am Lenkrad).

Diese elektronische und künstliche Erzeugung des Auspuff-Klanges nennt man ‚Active-Sound Technology‘ (AST). Die Nachrüstung ist an fast allen aktuellen Fahrzeugmodellen mit überschaubarem Aufwand möglich. Dazu wird auch eine Active Sound-App angeboten, mit der sich der Sound individuell einstellen lässt.“ (active-sound, 2020).

Mit der Sound-App sind sogar „Fehlzündungen“ möglich.

Was wir hören, ist also kein Symptom, sondern ein Ikon, das mit Hilfe eines Lautsprechers erzeugt wird. Das System erzeugt in Echtzeit ein Geräusch, das etwa dem eines Achtzylindermotors ähnelt. Es ist also kein Anzeichen mehr, sondern ein Zeichen und damit eine Frage der Semiotik. Zumindest, wenn man der Definition von Semiotik von Umberto Eco folgt. Für ihn „ist die Semiotik im Grunde die Disziplin, die alles untersucht, was man zum Lügen verwenden kann“ (Eco, 1989, S. 15). Auch im Video „The Fake Sounds Companies Add To Products“ von Cheddar Explains werden derartige Geräusche als Lügen bzw. Fälschungen bezeichnet. Der Kommentator im Video bemerkt einmal: „Niemand möchte belogen werden“ (Cheddar, 2020).

Aber handelt es sich beim Active-Sound-System tatsächlich um eine Lüge? Vielleicht werden ahnungslose Mitfahrer oder Passanten belogen, schwerlich der Fahrer, der sich das System gekauft hat. Der Auspuff-Klang ist eine Sound-Kulisse im Sinne von Schulze. Er unterscheidet „zwei Arten von Kulissen: die *lügnerischen* und die *spielerischen*. In einem Fall wird die Wirklichkeit drapiert, um Beobachter zu täuschen, wie es Potemkin tat, um der Zarin Katharina blühende Dörfer dort vorzuspiegeln, wo eigentlich Armut herrschte. Ein Blender wendet alles Geschick auf, um die Kulissen als echt erscheinen zu lassen. Im anderen Fall soll die Wirklichkeit nicht verschleiert, sondern hergestellt werden. Spielerische Kulissen wie Erlebnisparks, Computerspiele oder Filme werden als illusionserzeugende Kulissen angeboten und nachgefragt. Dabei gelten Gefühle, Phantasien, Erlebnisse nicht als Wahrnehmungsstörungen, sondern als Wirklichkeiten eigener Art“ (Schulze, 1999, S. 7. Hervorhebung F.B.). Der Sound aus dem Lautsprecher beflügelt die Phantasie und erzeugt angenehme Gefühle, beim Fahrer. Der AST-Nutzer erfreut sich an einer spielerischen Täuschung.

Der Psychoakustiker Klaus Genuit stellt darüber hinaus kulturelle Unterschiede fest. Ein italienisches Auto klingt anders als ein deutsches, ein asiatisches anders als ein europäisches (DW, 2020).

Beispiel: Autos fahren lassen

Spielzeug-Fahrzeuge für Kleinkinder und kleine Kinder werden heute oft mit Batterien betrieben. Entsprechende Knöpfe und Schalter bringen die Spielzeuge zum Reden, Singen und Spielen von Melodien. Bekannt dafür ist etwa der Spielzeughersteller Fisher Price mit seinen verschiedenen Marken. Kleine Kinder und Kleinkinder erforschen ihre Umwelt. Sie sind fasziniert davon, dass ihr Tun Reaktionen hervorrufen. Wenn sie auf die Knöpfe drücken, bewegen sich die Fahrzeuge, kleine Lichter blinken und es erklingen Töne und Musik.

Für einen bildnerischen Erzieher ist es leicht, diese Spielzeuge auf der Grundlage der visuellen Gestaltung als Kinderspielzeuge zu beschreiben. Sie folgt etwa dem aus der Biologie bekanntem Kindchenschema: runde weiche Formen, Scheinwerfer, die an Augen erinnern, etc. Auffallend oft sind anthropomorphe Formen, z.B. haben Lokomotiven ein Gesicht. Ähnlich verhält es sich mit den Farben. Sie sind hell, bunt und kontrastreich. Diese Codes gibt es auch bei anderen Produkten für Kinder wie Süßigkeiten, Besteck, Hygieneartikel oder Textilien. Die Geräusche erscheinen mir ähnlich kindlich wie das Aussehen. Aber hier versagt mein analytisches Repertoire. Hier sehe ich ein Potential für eine Zusammenarbeit zwischen Musik und bildnerischer Erziehung.

So what?

In der bildnerischen Erziehung gibt es mittlerweile verschiedene Ansätze, um mit der visuellen und materiellen Ästhetik von Konsumprodukten umzugehen. Einerseits werden visuelle Codes wie Farben, Schriftart, Komposition, Darstellungsweise und Form aber auch Material und Größe der Produkte bzw. deren Verpackungen untersucht, andererseits schaut man, welche Motive und Formen wo vorkommen. Untersucht wird auf die Gestaltung verschiedener Konzepte wie:

- weiblich, männlich, kindlich
- traditionell – innovativ
- Regionalität (Italien, Tirol, Nordsee, Frankreich ...)
- billig – preiswert – teuer
- gesund, sportlich, erfrischend
- natürlich, nachhaltig, biologisch
- ...

Oder es werden auch einzelne Produktgruppen untersucht von Joghurts bis Hundenahrung (Billmayer, 2016), von Mineralwasser bis Duschgels.

Die visuellen Codes unserer Produkte sind genauer und detaillierter untersucht als die auditiven (Karmasin, 1998). Wir wissen im Bereich von Produkten mehr über optische als über auditive Täuschungen. Wie ist es mit den Sounds? Welche Sound-Kategorien gibt es hier? Wie wird auf der Seite der Geräusche das Konzept „billig-preiswert-teuer“ kommuniziert? Inwiefern klingen Produkte für Männer anders als solche für Frauen? Wie klingen etwa Verpackungen im Bereich einer Produktgruppe, z.B. bei Süßigkeiten in Tüten? Wie unterscheiden sich die Soundeinstellungen bei Smartphones von Mädchen und Burschen? Welche Unterschiede im Sound gibt es bei Bildschirmspielen für Burschen und Mädchen?

In der bildnerischen Erziehung werden die Beispiele mit der Fotokamera gesammelt, die die Schülerinnen und Schüler bei ihren Streifzügen durch die Produktwelt dabei haben. In der Musik bieten sich hier entsprechende Geräte zur Tonaufzeichnung an.

Enjoy!

Quellen

- active-sound. (2020). <https://www.active-sound.de/was-ist-active-sound/> (29.01.2020).
- Billmayer, F. (2011). Shopping – Ein Angebot zur Entlastung der Kunstpädagogik, in: Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb 2011. <http://zkmb.de/shopping-ein-angebot-zur-entlastung-der-kunstpaedagogik/> (04.05.2020).
- Billmayer, F. (2016). Choice as Chance – Der neue Hund im Spiegel seines Futters. <https://pop-zeitschrift.de/2016/05/14/konsumrezension-maivon-franz-billmayer15-5-2016/> (04.05.2020).
- Cheddar (2020). The Fake Sounds Companies Add To Products – <https://www.youtube.com/watch?v=rZOpDve8ARA> (29.01.2020).
- DW – Deutsche Welle (2020). Sounddesign bei Autos | Euromaxx <https://www.youtube.com/watch?v=mbgUqiERLGo> (29.01.2020).
- Hubert, W. (2020). Verschlussvarianten für Weinflaschen. <https://magazin.wein.com/artikel/verschiedene-verschlussvarianten-fuer-weinflaschen/> (29.01.2020).
- insidePerformance. (2020). <https://www.insideperformance.de/> (29.01.2020).
- Karmasin, H. (1998). *Produkte als Botschaften* (2. überarb. Auflage). Wien/Frankfurt: Ueberreuter.
- Keller, R. (1995). *Zeichentheorie – zu einer Theorie semiotischen Wissens*. Tübingen und Basel: A. Franke.

- Kress, G. (2010). *Multimodality – Exploring contemporary methods of communication*. London: Routledge.
- NM2255 Car HD Videos. https://www.youtube.com/watch?v=zODll_ablUQ (29.01.2020).
- Schulze, G. (1995). *Die Erlebnis-Gesellschaft – Kulturosoziologie der Gegenwart* (5. Aufl.). Frankfurt/Main [u. a.]: Campus.
- Schulze, G. (1999). *Kulissen des Glücks: Streifzüge durch die Eventkultur*. Frankfurt/Main [u. a.]: Campus.
- Schwartz, B. (2011). *Anleitung zur Unzufriedenheit – Warum weniger glücklicher macht*. Berlin: Ullstein.
- U.S. Environmental Protection Agency (1971). *The Economic Impact of Noise*. <https://www.nonoise.org/epa%20index/roll9/roll9doc20.pdf>. (29.01.2020).

Von Tönen und Bildern

1. Einleitung

Elias Canetti schrieb einmal: „Stark fühlt sich, wer die Bilder findet, die seine Erfahrung braucht. Es sind mehrere Bilder die [,] einer für sein eigenes Leben braucht, und wenn er sie früh findet, geht nicht zuviel von ihm verloren“ (Canetti, 1982, S. 110).

Bilder begleiten uns – lebenslang. Damit ist ein nahegelegenes Interesse der Pädagogik am visuellen Bild berührt. Das Verhältnis Bild und Bildung zeigt sich als ein grundlegendes, zeigt sich in allen Sektoren von Schule wie Hochschule, Vorschulerziehung wie Erwachsenenbildung (vgl. Pöggeler, 1992, S. 11ff., Zepf, 1992, S. 400ff.).

Zum einen geht es um *Bildung in Bildern*. Das zeigen uns zum Beispiel Bilder der „Geschichtenerzählerin“ aus indianischen Kulturräumen (vgl. Hoffmann, 1985) oder die sozial-politische Kunst der Murales in Mexiko, vgl. Martinez Cerezo, 1985). Zum anderen geht es (und das allermeist) um *Bildung durch Bilder*. Der Überschneidungen gibt es viele.

Bildung in Bildern, das betrifft im Schwerpunkt die Geschichte der Pädagogik. Bildung durch Bilder betrifft im Schwerpunkt die Wege der Bilder zu uns. Die Pädagogik thematisiert diese unter anderem in der Didaktik der Bilderziehung, z. B. in Medienpädagogik und Visueller Bildung (vgl. Hug, 2011, S. 54ff.). Sie tut dies radial in der Vorschulerziehung genauso wie an einer Kunsthochschule.

In einen Referenzrahmen gebracht, beschäftigt sich mit der Bilderziehung (einschließlich der visuellen Bildung) in einer besonderen Weise die Wissenschaft der Ikonologischen Pädagogik, abgeleitet von „eikon“, griechisch Bild. (Zu Ikonologie und Ikonographie sei auf Erwin Panofskys (1994) Pionierleistungen aufmerksam gemacht.)

Unter pädagogischen Gesichtspunkten stellen sich stets Fragen einer Bildbegleitung, die sich prima vista in zehn Bereiche zirkeln:

- 1) In sakrale Bereiche, Riten sind oft sinnenerfüllt bildbegleitet, Ikonen, Heiligenbilder, Sterbebildchen, sind oft lebenslang wegbegleitend,
- 2) in didaktische Zusammenhänge, z. B. Illustrationen in Lehrbüchern (es sind gerade die Bilder aus den Erstklass-Lesebüchern jene an die sich vie-

- le oft lebenslang erinnern, das gilt auch für die Bebilderung kindgerechter religiöser Texte),
- 3) in historische Kontexte, illustrativ ist hier z. B. die klassische Wandmalerei vom lesenden Mädchen aus Pompej oder die Grammatica die ihre Kinder lehrt am Dom zu Girona,
 - 4) in ethnologische Zusammenhänge, z. B. der medizinische Steinbildatlas zu Monte Alban in Mexico, von den Spaniern verkannt und als die „Tänzer“ („Los Danzantes“) bezeichnet,
 - 5) in philosophische Texten zur Frage des Bildverbotes, der Licht-, Schatten- und Weltbildspiele (Bilder, die die Welt deuten bzw. be-deuten: das „De ludo globi“, ein haptisch-räumliches Spiel von Nikolaus Cusanus, bei dem es gilt eine Kugel mit Delle in ein Zentrum zu bekommen),
 - 6) in leibesübliche Bild- und Bildeprozesse (gerade im althergebrachten Turnunterricht passierten viele Bild-, Bildungs- und Menschenrechtsverletzungen); leibesübliche Bilderserien waren im rituellen Ballspiel vieler Indios (so der Maya) gegeben, wobei das Schwirren des Balles in der Luft, den Gang der Gestirne versinnbildlichten,
 - 7) in naturwissenschaftliche Formulierungen, z. B. über das Atombildmodell bei Niels Bohr),
 - 8) in tondichtende Zusammenhänge (es gibt zahlreiche Korrespondenzen zwischen Schreib-, Mal- und Dichtkunst, etwa von Dvořák, Smetana, Hesse und Rilke, Zeugnisse von: „In Worten Malen“),
 - 9) in technische Zusammenhänge, z. B. die computergesteuerten Bildgeb- und wiedergabeverfahren in der medizinischen, biologischen oder astrophysikalischen Forschung (letztere sahen wir 2019 bei der erstmaligen Bildgabe eines „Schwarzen Loches“) und
 - 10) in der Medienerziehung, in der es auch darum geht, wie gerade junge Menschen, mit dem Medium Bild, mit den damit verbundenen Bildsprachen, selbstbewusst und kritisch und nicht konsumatorisch umzugehen lernen.

Wir erkennen, dass Bilder, mehr als nur Oberfläche haben, wie immer eine solche sich technisch (als gemaltes Bild, als figuratives Bild, als Schnitzbild, Steinbild oder durch digitales Arbeiten entstanden) entwickelte. Sie sind mehr als das, was oberflächlich (etwa durch Touchscreen wandelbar) zu den Sinnen gelangt. (Es gibt ja auch Bildzeugnisse die gerochen und getastet, die geschmeckt werden können und nicht nur über den Augensinn eintreten. In den Uffizien in Florenz gibt es für Blinde das Bild der Geburt der Venus als Tastbild.) Sie haben auch eine Tiefendimension, womit nicht nur räumliche Bilder gemeint sind, sondern Bilder, die den Kosmos der Seele zu berühren vermögen.

2. Ton-Bild und Bild-Bild

Bilden, Bild und Bildung liegen tonal wie bildmalerisch nahe. Schon die Wortwurzel „bil“ (=wundersam) verrät es. „Bild“ hat eine tonal, haptisch, bildgebend-flächige wie raumgestaltende, werkschaffende (das Werk schaffende) Dimension. Bild wie Ton zielen auf ein Wahrnehmen (ein Aisthenai) mit allen Sinnen. Das gemalte, in Stein gehauene, aus Holz geschnitzte oder in Ton gedichtete, solcherart „verdichtete Bild“, fließt zum Leben aus. (Dichten, das tun Ja nicht nur Klempner, das tut auch ein Tondichter, eine Tondichterin). Das Leben fließt via Farbe, via Klang ins Bild.

Bildwerdung ist ein Stück Menschwerdung.

Im Folgenden sieben Gedankenbögen.

Erster Gedankenbogen: Verfließungen

In Bild-Bild und Ton-Bild verfließen Subjekt wie Objekt. (Das kennen wir aus rituell geleiteten Tönen und Bildern.) Bild wie Ton haben auf verschiedenen Schwingungsebenen Entsprechungen.

Dies lässt eine Seh- und Hörkultur, auch für Sehend-Hörende und Hörend-Sehende, unabhängig von Reichweiten ihres Sinnumfangs, Farbstrich für Farbstrich, Note für Note neu entwerfen. Berührt sind allemal Fragen einer Ikonologischen Pädagogik, die auf eine Anthropologie der Kultur der Sinne hin gestimmt ist (vgl. Stöger, 1996, S. 843ff.). Auf die Verwandtschaft von Bild und Ton macht auch Metzger aufmerksam indem er zum spielerischen Bild-Ton-Werden folgende, hier zusammengefasst, notiert:

1962 wurde in Montreal das Werk *Atlas Eclipticalis* aufgeführt. Darin hat John Cage Sternekarten verwendet um die Noten zu schreiben, um zu komponieren. Dabei wurden transparente Schablonen, die mit Linien versehen worden sind, über die astronomischen Karten gelegt. Dann galt es die Sterne in Noten zu transformieren, das heißt sie als Noten auf das Notenpapier zu bringen. Dabei ist bestimmt, dass der Dirigent die Tonlängen nach einer Zeit vorschreibt, die streng gezirkelt ist (vgl. Metzger, 2005, S. 102).

Die „Wahlverwandtschaft“ Klangbild und Bildklang durchzieht die Kultur- und Religionsgeschichte.

Sie führt uns beispielsweise in die Tradition der Dombauhütten französischer Kathedralen, wo Spannungsverhältnisse der Pfeilerbögen zueinander in einem Bezug zu Intervallen stehen und eine Kosmogrammatik widerspiegeln (vgl. Charpentier, 1983).

Schauen wir uns solche Relationen an, so führen uns diese zurück auf das besagte Urwort „bil“.

Farben wie Töne sind frequenztechnisch ortbar. Dabei sind sie in stets transponierende Resonanz gebracht. Denken wir an Obertonreihen und die Bildzeremonien rund um die Ikonenverehrung oder an Tibet (auch jenes im Exil), hier respektive an die Zeremonie des „Rades der Zeit“ (Kalachakra) für den Frieden der Welt.

Das Tönen, *sonare* (Sony hat sich den Namen davon ausgeliehen), ist in der Persona enthalten. Durchtönt sind wir von besagten *Farbklängen* und *Klangfarben*. Diese Mächtigkeit ist abziehbildlich, ist bildsam, die Seele kräftigend. Sie ist Kern aller Liturgien. In Sandbildzeremonien, in Klang- und Farbteppichen uralter Kirchenfenster mit ihren eigenen Bildprogrammatiken tönen sie. Im Orgelspiel leuchten sie wie im Licht-Spiel der Rosetten.

Und tönt nicht auch das Klassenzimmer? Es konsoniert, wenn das Zueinander stimmt, es personiert, wenn zum Beispiel Güte oder Wertschätzung überspringen, wenn Seelenfunken, so hätte es Meister Eckehart formuliert, zum Leuchten und Klingen kommen. Gelegentlich kann es aber auch dissonieren, wenn z. B. gemobbt wird. Dissonanzen entstehen auch, wenn das Leben im Unterricht nur mehr als Störsender hereinkommt.

Dis-Sonieren kann auch das System „an sich“: Eine Schule, die in den Paradigmen von Leistung als Kapitalstruktur, von Wissen als eifersüchtig kontrollierte Güteransammlung und von D(T)rittmitteln gefangen ist, missachtet musische Grundströmungen.

An Klangfarben erinnert der Sprachkörper. Er ist *sui generis* musikalisch zu verstehen. Kindersprache, Wiegenlieder, Lieder von Bergung und Geborgenheit illustrieren es. Über die Unschuld von Wiegenliedern und Kindersprache haben so manche JüdInnen nach dem II. Weltkrieg wieder Frieden mit ihrer Muttersprache Deutsch finden können, obwohl sie die Kommandosprache war, die ihren Eltern, Kindern, Geschwistern im KZ die Shoah brachte.

Zweiter Gedankenbogen: Die Mimesis

Die Natur, Konsonanz und Personanz gleichsam „präluierend“, findet in Bildern ihre schöpferische Nachahmung.

Das Lichtspiel der Sonne, des Mondes, der Sterne kennen wir. Sie ist die Folie vieler Riten in Mimesis. Mimesis ist immer Postludium, das, wenn wir Endliches verlassen, wieder zum Präludium für das große Unbekannte wird. Dabei sind wir immer in jeweils neue Matrizen hinein geboren und geborgen (nur ein kleines „g“ schiebt sich dazwischen.)

Wir sagten Tonbild und Bildbild verfließen. Ein solches Fließbild zeigen mit Sand bestreute Trommeln, die bei einem bestimmten heilsamen wunderbaren Ton ein Sandbild-Mandala zeigen. Die Verfließung zeigt als räumliches Mandala der Tanz der Derwische. Auch der spirituelle Reichtum des Judentums zeigt eine behütete Beziehungslehre, das Verhältnisses von Buchstaben, Zahlen, Farben und Tönen – von Buchstabenzahlen, Zahlbuchstaben, Farbtönen und Tonfarben (s. a. Weinreb, 1979).

Ton- wie Farbbilder tragen mit ihren Klangkonstitutionen und architektonischen Bewegekräften In-Formationen, wortwörtlich Ein-Bildungen. Sie sind Bewirkungen, sind Einprägungen in Körper, Geist und Seele.

Die Quantität an Wiederholung mutiert zur Qualität, dies im Sinne mutativer Sprünge hin zu einem Körper, Geist und Seele Ganzmachenden, Heilmachenden. (Unter psychoanalytischen Aspekten hat sich über solche Mutationen, in Anlehnung an Teilhard de Chardin, Igor Alexander Caruso in „Die Trennung der Liebenden. Eine Phänomenologie des Todes“ (2001, <1974>) Gedanken gemacht).

Die mit Farben eingezeichneten Kraftzentren werden durch das Malen oder auch nur Sehen von Mandala oder durch das im sakralen Raum ausge-malte Ton-Tanzbild gekräftigt. Die religiöse Seh-Lern-Geschichte der Thangkas oder der Sandbilder tibetischer Klosterkulturen sind voll davon. Gleiches ist von mandalastrukturierten Weltdeutungs- und Weltbedeutungsbildern, (sandbildlich) gemalt, gesungen und musiziert, getanzt, bei vielen aborigen Kulturen (z. B. der Hopi, Lakota, Dakota, Sioux, Irokesen, Nahuat, Zapoteken, Chichimeken, Totonaken und Maya in Kanada, USA oder Mexiko zu sagen). (Zur archetypisch nahen, psychologisch-kulturanthropologischen Bedeutung von Mandala: Jung, 1995.)

Dritter Gedankenbogen: Resonanz

Bilder wie Töne wirken über Einschreibungen, wie Wasserzeichen. Es gibt Bildtherapien und Tontherapien. Letztere finden sich etwa beim Singen heilwirkender Tonfolgen in allen Kulturen und Religionen. Das zeigt sich im Singen von Mantras, wobei die heiligen Silben im „O“ zum Herzen (das OM), im „E“ zur Lunge, im „I“ zum Kopf und im „U“ zum Bauch gehen. Das die Seelen Reinigende, Beruhigende kennen wir auch von Gregorianischen Chorälen. Die Obertöne, die zum Beispiel in asiatischen und in ostkirchlichen Klöstern klingen, haben jeweils einen alles-tragenden Grundton. Was Gläubige von kleinauf erfahren: Ich bin getragen. Lebenslang.

Säkular: Auch ein Klassenzimmer ist so etwas wie Klangraum von Frequenzen, so etwas wie eine Summe von Re-Sonanz.

Erdgebunden gibt es therapeutisch auch die Tonfeldtherapie. Hier ist Ton als Tonerde gemeint. Mein Leben ist Ton-Formung, was auch für den Tonklang gilt. Formen von Ton, das ist das griechische *plattein*, gemeinhin mit „bilden“ übersetzt (das Wort Plastik, das „Gebildete“, leitet sich davon ab; zum töpferisch „Gebildeten“: s. a. Hoffmann, 1985). Urbild ist Ptah, als Töpfer, als Erschaffer und Bildner, im Alten Ägypten.

Es gibt offenkundig eine Resonanz von mikro- wie makrophysikalischer Art. Die Riten, von Gesängen begleitet, sind der Versuch, mit einem Numinosen, das waltet, resonierend in Verbindung zu kommen.

Bildung ist eine Resonanzachse, Liturgie ist es ebenso. Tatsächlich kommen im Religiösen achsenmäßig Bild und Tonbild zusammen. Sie werden physikalisch wie personal „mächtig“. Sie sind wertig, wirkmächtig. Sie sind bildhaft wie bildlos „geladen“. (Hier weiters nicht ausfaltbar, sei doch auf die besondere Korrespondenz zwischen Physik und Kunst bzw. Bildsamkeit als Spiegelbild einer Ordnung aufmerksam gemacht (vgl. Heisenberg, 1989)).

Die Derwische etwa bewegen sich im rhythmischen Sternentanz zu Konya. Er stellt eine Bewegung um eine heilige Mitte, Trägerin astronomischer und geistiger Kosmen, dar. Der Kopf, leicht schief gehalten, entspricht der Erdachse, der hohe Hut, den Grabstein gemahnend, versinn(en)bildlicht die eigene Endlichkeit.

Vierter Gedankenbogen: Die Messzahl

„Bevor Kinder sprechen, singen sie. Bevor sie schreiben, malen sie. Sobald sie stehen, tanzen sie. Kunst ist die Grundlage für menschlichen Ausdruck“, schreibt die US-amerikanische Schauspielerin und Sängerin Philicia Rashad (in: Werner, 2019): „Before a child talkst hey sing. Before they write they dance. As soon as they stand they dance. Art is fundamental to human expression“

Etwas Schöpferisches geht vor und begleitet.

Bildung, will sie mehr als nur Ausbildung sein, will am Parameter „Leben“ gemessen sein. Darum ist ihr rechtes Messmaß die Beziehung – immer unter Beachtung des Nähe-Distanz-Verhältnisses. Nur relational, nicht rational alleine, wachsen wir. Wer weiß das besser denn die Lehrpersonen musischer Fächer! Sie wissen um die zuinnerst gelegte Dynamik von Bilden, Bild und Bildung. Die musischen Fächer sind Webstuhl für den „Lebensteppich“.

Ist Bildung lebensspendend, korreliert sie mit Ehrfurcht, Staunen und Dankbarkeit. Dem Leben anverwandelt zu sein, das ist der einzige Gradmesser und der hat nichts mit Quantitäten, Rankings und anderen Überholmanövern auf dem pädagogischen Nürburgring zu tun.

Die scholé, die Muße, lebt, um das Wort beim Wort zu nehmen, vom Musischen. Sie lebt in einem Mörikegedicht wie in der Matthäuspassion, in den Responsgesängen der Klosterkirchen wie in den astronomisch geleiteten Wanderwegen des Lichts über die Glasfenster hin auf die Steinböden alter Kathedralen.

Sie lebt aber auch von Schlichtheit, Wärme, Heiterkeit in Heimatliedern. Sie lebt in schalkhaften tonalen Purzelbäumen der Kletzmermusik, lebt in den Hirtenweisen der Puszta und in der Sehnsucht des Reggae.

Ton und Bild stehen für Frequenzen, die uns erreichen dürfen, weil wir in Sonanz, also im Klangraum der Buchstabenlautungen, Zahlformeln, Farben und Töne sind. Prozessual ist dann Bildung dem Leben eingewandelt. Unserem miteinander geteilten Bio-topos, ihm dürfen wir in einem *beziehungsweisen* Lernen verbunden sein.

Fünfter Gedankenbogen: Gebunden – eine Bebilderung

Bildend eingebunden sind wir lebenslang. In Tönen und Bildern sind wir bewahrt. Das beginnt schon mit der genetischen Prägung durch die Bildinformation DNS. Und es reicht bis zu jenen tonal-bildertragenden Informationen an der Stufe zu einem Weiter im Leben, wovon das Tibetische, das Ägyptische Totenbuch und die Ars Moriendi des Mittelalters sprechen (vgl. Evans-Wentz, 1996).

Embryonal betten und kleiden uns Bilder in allen Farbtönen ein Leben lang. Sie tragen, sie bergen. Im alten Russland wurde oft dem Neugeborenen eine Ikone geschenkt. Eben diese Ikone war dann Beigabe im Sarg.

Eine Freundin erzählte mir, dass sie für ihre zwei Kinder wortwörtlich Geburtstagslieder getextet und komponiert hat. Diese begleiten die Kinder mittlerweile schon ins Erwachsenenalter und sie hören nicht auf, wenn sie einmal herunter nicht mehr ist.

Oratorien und Requien bebildern Ähnliches. Bergung im Leid, Bergung im Hoffen. Navajos betten mit Klängen Erkrankte in Sandbilder hinein: Der Patient, die Patientin, soll über die Krankheit „im Bilde sein“. Im Bild liegend, soll er, soll sie sich über Werdekräfte der Genesung klar werden. Farbe wie Ton sprechen auf unterschiedlichen Ebenen ähnlich. So mag das, was Cezan-

ne über Farben sagt auch für Klänge gelten: „Ich möchte (...) den Raum und die Zeit malen, damit sie die Formen der Farbempfindungen werden, denn *ich stelle mir manchmal die Farben vor* als große *noumenale Entitäten als leibhaftige Ideen*, Wesen der reinen Vernunft, mit denen wir in Beziehung treten können. Die Natur ist nicht an der Oberfläche, sie ist in der Tiefe. Die Farben *sind* Ausdruck *dieser Tiefe an der Oberfläche*. Sie steigen aus den Wurzeln der Welt auf, sie sind ihr Leben, das leben die Idee“ (in: Kurz, 2003, S. 131). Martina Kurz schreibt in diesem Zusammenhang, dass schon Platon in „Kratylos“ sowohl Farben als auch Klängen, „neben ihrer Existenz als ‚Eigenschaft eines Dings‘ ein davon unabhängiges eigenes ‚Wesen‘ bescheinigt“ habe (ebd.).

Tonbild, Bildbild, Tanzbild kommen auf tausend Wegen, so unterschiedlich Optik, Blickwinkel, Taktstock-, Pinsel- oder Kameraführung sind. In uns selbst treffen sich Wort- wie Ton- wie Farbfügungen. Eng sind sie mit Erlösung von Angst, mit Opfer und Sühne, oder mit verzehrender Sehnsucht verbunden.

Der Bilderbogen reicht von den Heiltönen, der Suche nach Entsprechungszahlen, von Sternenläufen und Bogenspannungen in der Gotik bis hin zu Entsprechungen von Farben, Zahlen, Buchstaben, Tönen in der Kabbala einer spirituellen Grammatik im Judentum.

Sechster Gedankenbogen: Die Ursprungsspannung

Die Kunst der Architektur (wortwörtlich Ursprungsspannung) hat ein besonderes verwandtschaftliches Verhältnis zur Musik. Gotteshäuser, Synagogen und Moscheen sind zu Stein gewordene Philosophie. Gestimmt auf die schwebenden, in der Wiederkehr lebenden und beruhigenden, Kantorgesänge und Koranrezitationen, gestimmt auf gregorianische Gesänge, auf die Kraft der Wiederholung in den Litaneien.

Die Gotik kannte sie, die Verhältniszahlen zwischen Astronomie, Spannungsbögen und Intervallen. Maskentänze in Burkina Faso zeigen, wie eng astronomisches Wissen, Tanzschritt, Bildschnitzkunst, Trommelschlag und Totenkult verbunden sind. Ob bei den Tanzschrittbildern der Derwische, den Maskentänzen in Klöstern Ladakhs im Klang der Knochentrompeten: Allemal haben wir es mit Versuchen zu tun, die Kräfte der Himmel mit den Kräften der Erde zu binden. Klopffzeichen gelangen nach Oben und die Inbrunst wird zur bezeugbar gewordenen Antwort.

Siebter Gedankenbogen: Schulische Folgerung

Schulen sind mehr und mehr zu Verwertungsagenturen, zu wohlstandsklimatisierten Räumen der Heranerziehung des „homo consumus“ degradiert. Die Schule muss wieder heraus aus der totalen Vernützlichung! Ein unter musischen Gesichtspunkten besonders verunglücktes Fach ist der Sportunterricht. Er verdient die Bezeichnung „Leibeserziehung“, wenn man Leib als körperlichen Träger in dem es zum Klingen kommen soll, versteht. Stattdessen fungiert er nur für ein „Schneller-schneller, höher-höher, besser-besser, weiter-weiter“. Klangort „Leib“, das wäre der logische Ort für die musische Stärke des eigenen Körpers.

Das „Schneller“ scheint zum heimlichen Curriculum zu gehören, das sich durch alle Lebensbereiche, auch in visuellen Bereichen (oder hätte ich schreiben sollen „im visuellen Bereichen“?), zieht. Unter dem Motto schnelle Bilder schnelles Geld entwickeln sich beispielsweise Bild- und Tonschnitte, die eine innere Bildverarbeitung erschweren. Diese zielen statt auf An- auf Erregung. Die Schule macht die Kapitalisierung der Bilder mit. Dadurch entstehen schon früh Konsummentalitäten. Die Welt wird zum Touchscreen, das Leben: verwischt oder weg-gewischt.

Manchmal werden Bilder wie in eine ökonomische Schlacht geworfen. Gefordert ist, die mit der Bildersturmflut einhergehende Kapitalisierung von Gefühlen reflektieren zu lernen. Mehr face to face, statt facebook to facebook! Vielleicht vermag ein sensibler bildnerisch-musikalischer Unterricht die Dimension dafür zu öffnen, das Unsichtbare hinter den Bildwelten nicht unbedingt begreifbar, aber denn doch erahnbar zu machen. Eine Einladung, die nicht nur an die vielzitierten musischen Fächer, sondern auch an die Sprachfächer und insbesondere an die naturwissenschaftlichen Fächer (Bildstrukturen in Physik, Chemie, Mathematik in ästhetischen Bezügen „ins Auge“ genommen) gerichtet sein darf. Lange-Weile und Augen-Blick, deren bedarf das Unterrichten!

Tonbild wie Bildbild können als Versuche einer *Weg*-führung zu einem Ganzen verstanden werden. Konrad drückt es, gegen das zeitgeistig Fraktale, so aus: „Ganzseinkönnen ist der Bildungsanspruch schlechthin [...], Ereignis auch der Bildwerdung des Menschen [...]“ (Konrad, 1987, S. 44).

Das verbindet uns Pädagogen der Ton-, der Bildbilder und der Bildungswissenschaften. Bleiben wir wachsam, ist doch die Gefährdung der musischen Fächer ein Anschlag gegen die Bildung in ihrem Kern.

3. Schlussüberlegungen

Ursprünglich anfänglich, hat ein Schluss seinen Ort im Hier und Jetzt, denn niemals kann ein Schluss ein Ende haben. Anders ausgedrückt; es gibt kein „schlussendlich“, sondern nur ein „schlussunendlich“. Damit kommt jeder Schluss zu einem gebürtlichen Anfang, zu seinem gebürtlichen Anfang, zurück.

Ich habe versucht mich dem Thema tastend zu nähern, wohlwissend, dass wir uns vokabelhaft nie verständigen werden können. Aber in Worten, wenn die Vokabel in die Tiefe fallen, dort von wo sie herkommen, ist ein Vielleicht möglich. Nur wird das Sprechen dann leise, nahe dem, wie es in einem Buchtitel heißt, „Donner der Stille“ (Goldsmith, 2012).

Wassily Kandinsky meinte zu diesem Nidieren: „Ton, Farbe, Wort... In ihrem innersten Kern [...] sind sie vollkommen eins... Das hohe Ziel wahrer Erkenntnis wird in den feinsten Schwingungen der menschlichen Seele gefunden“ (Kandinsky, in: Benedikt, 1985, S. 31).

Ton-bild wie Bild-bild lassen schauend hören und hörend schauen. Wohin? In die gebildete Welt der Frequenzen. Dabei können wir, mag sein und mag es in besonders geglückten Augenblicken gelingen und mag es gelegentlich eine Mischung von Fascinosum und Tremendum sein, einen bislang unentdeckten Kontinent entdecken. Welchen? Mich.

Alejandro, ein anonym bleibender Bauer und Maler aus der alten Dichter- und Malerkommune Solentiname am See „Nicaragua“ wird zeit- und raumversetzt ergänzen:

Ein Maler sät auf seinem Bild genau, wie ein Bauer Mais oder Bohnen auf seinem Acker sät. (...) Ich habe immer die Einzelheiten eines Bildes besonders wichtig gefunden. Warum? Wenn ein Maler zum Beispiel ein Segelschiff malt, dann fährt dieses Segelschiff irgendwo hin und der Maler irgendwo hin und der Maler weiß das (...). Wenn ein Maler eins von unseren kleinen Häuschen malt, dann tut er das mit der gleichen Sorgfalt und der gleichen Technik, wie wenn er später darin wohnen würde (in: Cardenal, 1981, S. 14).

Literatur

- Benedikt, H. (1985). *Die Kabbala als jüdisch-christlicher Einweihungsweg. Farbe, Zahl, Ton und Wort als Tore zu Seele und Geist*. Freiburg i. Br.: Hermann Bauer.
- Cardenal, E. (1981). *Heimweh nach der Zukunft. Bilder und gute Nachrichten aus Solentiname*. Wuppertal: Peter Hammer.
- Canetti, E. (1982). *Die Fackel im Ohr. Lebensgeschichte 1921–1931*. Frankfurt am Main: Fischer.

- Caruso, I. (2001). *Die Trennung der Liebenden. Eine Phänomenologie des Todes*. Wien: Turia + Kant.
- Charpentier, L. (1983). *Das Geheimnis der Kathedrale von Chartres*. Köln: Gaia.
- Evans-Wentz, W. (Hrsg.). (1996). *Das Tibetische Totenbuch, oder Die Nachtoder-Erfahrungen auf der Bardo-Stufe, hrsgg. nach der englischen Fassung des Lama Kazi Dawa-Samdup Geleitwort: C. G. Jung*. Olten: Walter-Verlag.
- Goldsmith, J. (2012). *Der Donner der Stille*. Argenbühl-Eglofstal: Schwab Verlag.
- Heisenberg, W. (1989). *Ordnung der Wirklichkeit*. München: Piper.
- Hoffmann, G. (1985). Die Töpferkunst der Puebloindianer. In G. Hoffmann (Hrsg.), *Indianische Kunst im 20. Jahrhundert. Malerei, Keramik und Kachinafiguren indianischer Künstler in den USA* (S. 315–337). München: Prestel.
- Hug, T. (2011). Visuelle Kompetenz, Medienkompetenz und „New Literacies“. In T. Hug & A. Kriwak (Hrsg.), *Visuelle Kompetenz* (S. 54–74). Innsbruck: University Press.
- Jung, C. G. (1995). *Mandala. Bilder aus dem Unbewussten* (11. Aufl.). Olten: Walter.
- Konrad, H. (1987). Über die Möglichkeit und Unmöglichkeit von Bildung. In I. Breinbauer & M. Langer (Hrsg.), *Gefährdung der Bildung. Gefährdung des Menschen* (S. 41–49). Wien-Köln-Graz: Böhlau.
- Kurz, M. (2003). *Bild-Verdichtungen. Cézannes Realisation als poetisches Prinzip bei Rilke und Handke*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Martinez Cerezo, A. (1985). *El Muralismo Mexicano*. Santander: Museo Municipal de Bellas Artes.
- Metzger, C. (2005). Transform – Play. Schwitters – Schönberg – Cage. In N. Bätzner (Hrsg.), *Faites vos jeux! Kunst und Spiel seit Dada* (S. 97–103). Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.
- Panofsky, E. (1994). Ikonographie und Ikonologie. In E. Kaemmerling (Hrsg.), *Bildende Kunst als Zeichensystem. Ikonographie und Ikonologie. Band 1: Theorien – Entwicklung – Probleme* (S. 207–225). Köln: Dumont.
- Pöggeler, F. (1992). Bildung in Bildern – Versuch einer Typologie pädagogisch relevanter Bildformen. In F. Pöggeler (Hrsg.), *Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie* (S. 11–52). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Stöger, P. (1996). Ikonologische Pädagogik. In H. Hierdeis & T. Hug (Hrsg.), *Taschenbuch der Pädagogik Bd. 3*. (S. 843–859). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinreb, F. (1979). *Buchstaben des Lebens. Nach jüdischer Überlieferung*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Werner, I. (2019). *Studierende HS 2019. Zürcher Hochschule der Künste*. Verfügbar unter: <https://www.zhdk.ch/studium/tanz/teaching-dance-professionals/studierende-hs-2019-7584> [26.12.2019].
- Zepf, I. (1992). Bildung durch Bilder als Problem der ästhetischen Erziehung. In F. Pöggeler (Hrsg.), *Bild und Bildung. Beiträge zur Grundlegung einer pädagogischen Ikonologie und Ikonographie* (S. 399–419). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Nadja Köffler und Thomas Sojer

Resonante Begegnungen im fotografischen „Dazwischen“



Abbildung 1: Fotografie der französischen Künstlerin Émilie Delugeau¹

Traum oder Wirklichkeit? Abschied oder Rückkehr? Inszenierung oder Schnappschuss? Ein Wald oder seine Nachbildung in einem Filmset? Frau oder Fabelwesen? Vielleicht auch beides. Die Blicke treffen sich. Halten aneinander fest. Der Moment ist eingefroren, fixiert in einer Fotografie, bestimmt für die Ewigkeit. Wer ist die junge Frau und wohin geht sie? Warum steht sie kostümiert in einer waldähnlichen Umgebung? Wohin richtet sich ihr Blick? In ihrer und in unserer Welt? Die Reise beginnt. Bilder markieren den Platz

1 <https://emiliedelugeau.com/> [Zugriff: 15.05.2020]

vor ihnen, die Tribüne der Zuschauerinnen und Zuschauer, als einen Ort der Transformation. Der Schaumraum wird zum Bildungsraum, gerade dann, wenn sich Menschen vor den Bildern versammeln, dem Bild und sich gegenseitig begegnen, und sie eigene und fremde Blickbewegungen als gemeinsame Wegstrecke begehen. Nadja Köffler und Thomas Sojer setzen sich im Selbstversuch diesem wechselseitigen Lernprozess vor dem zusammen betrachteten Bild aus. Im verschriftlichten Wort ihres dialogischen Weges laden sie auch Sie, die Leserinnen und Leser, ein, mit ihnen auf die Fotografie zu blicken und sie auf den folgenden Seiten als Weggefährtinnen und Weggefährten in der gegenseitigen Schulung des Blicks zu begleiten. Wie Gespräche es oft verlangen, immer wieder zur Gesprächspartnerin und zum Gesprächspartner sowie zum Gesagten zurückzukehren, werden Sie sich einen Gefallen tun, die Seite mit der Fotografie jetzt schon einzumerken, Sie werden nämlich öfters zurückblättern wollen.

NK: Ich möchte dir gerne eine Fotografie „vorstellen“. Das Bild ist mir während meiner Ausbildungszeit an der Ostkreuzschule für Fotografie in Berlin untergekommen. Eine talentierte Modelfotografin aus Frankreich, Émilie Delugeau, hat mich einen Blick in ihr Portfolio werfen lassen und mich um meine Meinung zur Qualität ihrer Arbeiten gebeten. Zurückhaltend drückte sie mir während eines Portfolioreview-Tages ihre Mappe mit losen Prints in die Hand. Neben vielen anderen atmosphärischen Fotografien ist mir das Bild mit dem Mädchen im Wald – eine Mischung aus futuristischer *Alice im Wunderland*-Inszenierung und kinematografischer *Die wunderbare Welt der Amelie*-Reinterpretation – im Gedächtnis geblieben. Kennst du das, wenn dir ein Bild auch noch lange Zeit nachdem du es zum ersten Mal gesehen hast im Kopf herumgeistert, wenn es sich in dein geistiges Auge einprägt, in deine Gedanken eingräbt und es nur widerständig Platz für neue Bilder machen möchte? Es etwas mit dir macht? Als ich es zum ersten Mal sah, traf mich das Bild auf eine besondere Art und Weise, auf eine Weise wie Roland Barthes (2009) es in seinem Konzept des *punctum* beschreibt. Das Bild bestach mich und hinterließ gleichsam ein Gefühl der Irritation wie unruhigen Leere, die einige Tage nachwirkte. Im Moment der ersten „Konfrontation“ rang ich nach Worten, versuchte mich bildanalytisch an das Bild heranzutasten und arbeite mich an formalästhetischen Merkmalen wie Perspektive, Bildaufbau, szenische Choreografie und Planimetrie ab. Jedoch konnte ich der Echtheit und Einmaligkeit der Fotografie – etwas, das Walter Benjamin (1972) als „Aura“ des Bildes bezeichnen würde – mit meinen Worten nicht gerecht werden. Das Bild erfasste meine Sinne, nicht meinen Verstand. Nach einigen Minuten des Nachwirkens, Émilie hatte sich bereits verabschiedet und neue Bilder einer anderen Foto-

grafin lagen bereits auf dem Tisch – paarte sich Bildwirkung mit dem Interesse mehr über den Kontext und die Geschichte der abgebildeten Protagonistin herausfinden zu wollen. Das Bild begann zu leben, die Frau auf dem Bild zu atmen, der Wald zu sprechen – das Bild verwandelte sich in einen Ausschnitt aus einer Folge an Bewegungsbildern, es erwuchs zu einer Filmsequenz aus einem bildstarken Jean-Pierre Jeunet-Streifen. Was war geschehen? Mit mir *und* dem Bild? Warum bewegte es (Bild) mich und warum bewegte es sich (hin zu einer Narration)? Affiziert es denn auch dich?

TS: Schon *auf den ersten Blick* spricht das Bild, es adressiert, schaut an. Der aktive Blick, den ich auf das Bild richte, besitzt ein passives Element, über das ich nicht mehr direkt verfügen kann. Mein Wahrnehmen des Bildes beinhaltet ein Wahrgenommen-werden vom Bild. Georges Didi-Huberman (1999) beschreibt dieses Verhältnis von Blick und Bild mit der einfachen, aber brillanten Formel „was wir sehen blickt uns an“. Der Blick der abgebildeten Frau zielt in mir auf etwas. Ich befinde mich in ihrem Visier. Dort, im Spiegel ihres Blicks, erlebe ich ein Fixiert-werden im eigenen Schauen – wie du es auch mit Barthes *punctum* benannt hast. Ihre Körperhaltung wird zu meinem Körpergefühl, als ob sich ihre und meine *Körperfrequenz* über die Grenzen des Mediums hinweg visuell verhandeln und gegenseitig einpendeln, und es zu einer Resonanz Erfahrung kommt. Wie du am Beginn angesprochen hast: Traum oder Wirklichkeit? Abschied oder Rückkehr? Frau oder Fabelwesen? – konfrontiert mich das Bild mit einer visuell ausbuchstabierte Entfremdung, einer Art übersteigerte Ambiguitätstoleranz, in der ich mich in der eigenen Fremdheit mimetisch wiederfinde. Mir begegnet, zumindest in meiner Selbstwahrnehmung, eine in meinem Körper spürbare Uneindeutigkeit, eine Leerstelle, das Aufklaffen einer Fuge, die im nicht feststellbaren Pendelschlag zwischen den Momenten des Angedeuteten aber nie Eingelösten jener angezeigten aber letztlich nicht sichtbaren Sachverhalte schwebt, die ein visuelles Nebeneinander offensichtlicher Widersprüche produzieren und provozieren (reale Situation/Fiktion; grenzenloser Waldnebel/beengende Stahlmauer; Waldgang/Stehenbleiben). Kurzum nuanciert diese Fotografie visuell verdichtete Unverfügbarkeit und liefert mir gerade dadurch ein gesteigertes Resonanzangebot. Hartmut Rosa beschreibt in seiner Resonanztheorie (2018b, S. 279) die bidirektionale Schwingung bei Resonanzphänomenen als Gleichzeitigkeit von *Af←fekt* (*afficere*; antun) und *E→motion* (*emovere*; hinausbewegen). Indem ich mich in die Welt dieser Fotografie im Blick hinausbewege, tue ich mir selber in mir selbst etwas an und erlebe eine innere Transformation, die mich über die Medialität der Fotografie in einer neuen Form zu mir selbst und zur Welt in Beziehung treten lässt. Eine Frage, die sich mir hier stellt, oder besser, die Neugierde, die mich erfasst, ist dann, wohin die Transformation, die Bewegung geht? Nimmt mich

das Bild auf seine Reise mit, oder ich das Bild auf meine? Oder gehen wir beide in ganz unterschiedliche Richtungen oder gibt es einen gemeinsamen, noch unbekanntem Weg? Und wo kommst du jetzt hier ins Spiel? Ist das Bild ein gemeinsamer Weg zum selben Ziel? Oder ist es ein Weg, der gemeinsam einsam auf völlig verschiedene Ziele zusteuert?

NK: Bevor ich mich zu der von dir angesprochenen Reise äußere, die wir – das Bild, ich und nun zweifelsohne auch *du* – miteinander angetreten sind, möchte ich auf deine Antwort eingehen, manche deiner Ausführungen vertiefen, wiederum anderes infrage stellen. Indem wir uns über das Bild austauschen, uns darüber Gedanken machen, bleibt es lebendig, seine Geschichte schreitet als unsere Geschichte voran, sehen wir doch plötzlich etwas im Bild, das ohne unser gemeinsames Hinschauen gar nicht sichtbar und damit nicht thematisch geworden wäre. Das Bild wird zum Ausgangspunkt einer Reflexion über seine Wirkung(en), die durch unser Gespräch über das affektive Angerührtsein hinausreicht, und bei dem wir nun den Verstand zurate ziehen und nach Erklärungen suchen. Das *punctum* hält unseren Blick zwar fest und hinterlässt etwas, das nachklingt, sei es eine Emotion, eine Erinnerung oder eine Form von Sehnsucht. Doch nun, wo wir uns zu fragen beginnen, was denn nun das Besondere an diesem Bild ist, das uns hinsehen und fühlen lässt – du sprichst in diesem Zusammenhang von einer geteilten Körperfrequenz, ich spreche von Irritation, Leere und Unruhe, die sich, ohne, dass ich es im Nachhinein rekonstruieren könnte, vermutlich im Moment der ersten Bildbegegnung in Form eines verlegenen Lächelns oder nervösen Kratzens am Hals manifestiert haben könnte – bewegen wir uns über das Bild hinaus und setzen die Fotografie zu uns selbst in Beziehung. Nun ist dieses Sich-in-Beziehung-setzen aus rezeptionsästhetischer Sicht nicht als solipsistische und unilineare Hinwendung zu einem isolierten Selbst misszuverstehen. Das Bild schafft einen Raum der geteilten Aufmerksamkeit und vermittelt zwischen *Ich*, *Wir* und *Welt*. Sobald ich mich als Betrachterin dem Bild zuwende und es ansehe, begegne ich sowohl der Bildautorin bzw. dem Bildautor, einem, wie Jochen Krautz (2018, S. 39) es in seiner relationalen Bilddidaktik formuliert, „darin sichtbaren Weltausschnitt oder einem welthaltigen Phänomen“ wie auch einer/einem anderen Bildbetrachter/in, die bzw. der sich dem Bild in Geschichte und/oder Gegenwart zuwendet. Jede Bildbetrachtung ist folglich relational und nichts anderes als ein Beziehungsakt, indem ich mich durch das Bild in Bezug zu mir und Anderen setze und mir die Welt, auf die die Bilder verweisen, zu einer „Mit-Welt“ (ebd.) wird, folglich zu einem „realen und imaginären Uns“ (ebd.), zu einem geteilten Raum der Aufmerksamkeit erwächst. Vielleicht erleben wir uns auch deshalb *blickend angeblickt*, weil es mehr als nur um den gegenständlichen, über den Sehsinn wahrnehmbaren Blick der

schauenden Bildprotagonistin auf dem Bild geht. Liegt den Gedanken der relationalen Bilddidaktik zufolge in diesem Bild nicht auch der Blick der Bildautorin sowie der Blick eines imaginären Gegenübers, einer/eines möglichen anderen Bildbetrachterin/-betrachters, die/der uns, wie du schreibst „im Visier“ hat oder anders formuliert, schlicht und einfach trifft? Vielleicht sind es diese vielfältigen in Raum und Zeit verschobenen und verwobenen Begegnungen, die durch das Bild ermöglicht werden und die uns anrühren, auch wenn wir das Gegenüber in vielen Fällen gar nicht kennen? Diese „Resonanzbilder“ verfügen über etwas Verbindendes, ihnen haftet etwas Vertrautes in der Fremdheit an, das gerade, weil das so ist – weil sich die über das Bild in Beziehung tretenden Akteurinnen und Akteure (Bildautor/in, Bildprotagonist/in, Bildrezipient/in) häufig nicht kennen – anfänglich zu einer Irritation führt. Mit anderen Worten: Wir gehen mit diesen verbindenden Elementen in Resonanz, wir antworten auf das Beziehungsangebot, das uns über das Bild gestellt wird, gleichzeitig führt das Gewahrwerden einer möglichen zeit- und raumunabhängigen Verwobenheit zu einem Moment des Staunens, denn wie kann etwas *von mir* in einem Bild sein, das jemand anderes (an einem anderen Ort und zu einer anderen Zeit) gemacht hat? Ich erachte Bilder als ein wichtiges Medium zur Anverleibung *von* Welt. Die Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld der verschiedenen über das Bild herstellbaren Beziehungen zueinander (z. B. durch das Einfühlen in die verschiedenen Rollen der Akteurinnen und Akteure) lädt zu einem Perspektivenwechsel ein, der wiederum dazu veranlasst, Selbst-, Mit- und Weltverhältnisse auszutarieren, die eigene Position adaptieren oder neu finden zu können und damit letztlich die/den Betrachter/in in diesem Verhandlungsprozess selbst verändert, transformiert, bildet. Die/Der Bildbetrachter/in ist im Rahmen jedweder Bildbegegnung folglich an ein „anderes“ bzw. „andere“ gebunden. In diesem Sinne kann sie/er „sich nur bilden im Hinblick auf diese anderen; er [sie] wird zum Subjekt in der Interaktion mit diesen, bildet deshalb nicht nur sich selbst, sondern *wird* auch in diesen Beziehungen gebildet“ (Lederer, 2011, S. 33). Der Weg zu sich selbst, insofern man diesen auf sich nehmen möchte, eröffnet sich folglich erst über den Gegenspieler „Welt“. „Von hier aus wird das Einnehmen von und das Wiederhinausgehen aus der Welt möglich“ (Lerch, 2010, S. 129). Um deine Frage hinsichtlich der Qualität dieser Reise aufzugreifen: Aus Sicht der relationalen Bilddidaktik (Krautz, 2018) haben *wir* – du mit mir, wir mit der Bildautorin, der Bildprotagonistin und anderen Bildbetrachterinnen und -betrachtern – genau in dem Moment, als uns das Bild im Sinne Barthes „erfasst“ hat, einen *gemeinsamen* Weg auf unbestimmte Zeit eingeschlagen, wir haben uns auf eine Beziehung eingelassen. Was wird uns nun auf dieser Reise begegnen, was werden wir herausfinden, was wird sich verändern? Du schreibst bereits von einer „inneren Transformation“? Wie zeigt sich diese Transformation in deinem Fall

und wie ergeht es dir nachdem du dir das, um deine Worte nochmals aufzugreifen, „angetan“ hast?

TS: Im Ringen um angemessene Sprache frage ich mich, ob meine innere Transformation mit dieser Fotografie überhaupt beschreibbar gemacht werden kann. Momentan kann ich nur einem Bergsteiger gleich, mit dem Blick über die Schulter über einen surrealen Eindruck vom Zurückgelegten staunen. Ich sehe eine größtenteils nicht bewusst erfahrene Bewegung in den Bedeutungsstapfen im Aufstieg zum Bild. Nun mag nonchalant eingewendet werden, dass sich Interpretationen, (Vor-)urteile und Ansichten doch immer ändern werden (wenn man es zulässt): Vom ersten Blick zum überraschenden zweiten, weiter zum ernüchternden dritten, bis hin zum bösen Erwachen beim vierten, usw. Wenn ich aber mein Angetan-sein in Retrospektion auf einer inneren Landkarte abstecke, sehe ich, wie ein statisches Denken der Bildbedeutung, das von einer bestimmten Bedeutung der Fotografie zur anderen wechselt, nicht mehr wirklich greift. Eindeutige Bedeutung habe ich mit Bildern, die ich auf Distanz halte. In Sachen Bedeutungsaufstieg, da werde ich mit wachsendem Horizont immer weitsichtiger, das Unmittelbare verschwimmt vor mir. Sobald ich deshalb ein Bild sprichwörtlich *an mich heranlasse*, beginnen sich vormals deutliche Bedeutungskonturen zu verflüssigen, ja zu bewegen. Ich erlebe dann, dass sich die Bedeutung des Bildes selbst bewegt und es diese innere Bewegung ist, die zur Trägerin der Bedeutung wird, nicht mehr das materielle Bild. Mit anderen Worten: das Bild beginnt mir etwas zu bedeuten, weil es sich, und damit unweigerlich auch mich, bewegt. Ich finde dieses schwer beschreibbare Erleben schön bei Aby Warburg und seinem Bildatlas *Mnemosyne* konzeptualisiert: Warburg nennt das treffend eine *Ikonologie des Zwischenraumes* (Gombrich, 1984, S. 343), bei der die Bedeutung *zwischen* den Bildern entsteht. Nur, und das ist für mich entscheidend, ist ein einziges resonantes Bild selbst schon ein ganzer Bildatlas, zumindest würde ich mein Erleben mit dieser Fotografie so beschreiben, nämlich dass die Fotografie eine mannigfaltige Pluralität von Bildern in seiner materiellen Begrenzung beinhaltet. Die *Ikonologie des Zwischenraumes*, die ich erlebe, ist dann nichts anderes als, um deine Wortwahl zu gebrauchen, das Bild, das einen Raum der geteilten Aufmerksamkeit schafft und *zwischen* Ich, Wir und Welt vermittelt. Spannend ist, dass du diesen Zwischen-Raum der Beziehung, den Platon mit dem Begriff *metaxu* in die Ideengeschichte eingeschrieben hat, als den Ereignisort von Bildung setzt. Die vor dem Bild Versammelten bilden eine Sphäre, in der sich in diesem Zwischen der Blicke und des Gezeigten etwas bilden kann und irgendwie auch muss – indem ein Bild in der geteilten Aufmerksamkeit etwas zu bedeuten beginnt, wobei, und das ist wichtig, dieses etwas eben erst durch diesen und in diesem gemeinsamen Prozess gebildet wird. Wie du treffend gesagt hast, legen

Bilder unsere Beziehungen und deren Transformationen in uns, zu Anderen, zur Welt, zum Leben als Ganzes offen, bzw. sie erschaffen gemeinsam mit allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern als Koproduzentinnen und Koproduzenten neue Beziehungsweisen im Prozess der *Anverleibung* – Rosa spricht von *Anverwandlung* (Rosa, 2018b, S. 318). Die gegenseitige Ansteckung der Augen, der gemeinsame Dialog vor und mit dem Bild geht über das eigentliche Werk hinaus und imitiert ein *world-making project*, indem sich sprichwörtlich *ganz neue Welten auf tun*. Dazu fällt mir eine Passage von Anna Lowenhaupt Tsing ein: „We are contaminated by our encounters; they change who we are as we make way for others. As contamination changes world-making projects, mutual worlds – and new directions – may emerge. Everyone carries a history of contamination; purity is not an option.“ (Lowenhaupt Tsing, 2015, S. 27–28) Mit Anna Lowenhaupt Tsing möchte ich die Fotografie als Kontrastmittel meiner Kontaminationen mit/von/in der Welt verstehen. Der Begriff *Kontamination* darf hier aber weder negativ noch als einfach technisch verstanden werden. Gerade in der Zeit der Corona-Krise ist dieser Wortgebrauch in seiner Emotionalität doppelt geladen: Einerseits bedroht die Krise in unseren biologischen Körpern unsere kollektive Verwundbarkeit und zeigt damit, wie sehr wir aufeinander verwiesen und ineinander verwoben sind, andererseits offenbart eben diese Verwobenheit, wie hinfällig unsere gedanklichen Kategorien von Abgrenzung und Identität bleiben. Kontamination besagt hier, dass ich immer schon in ständiger Symbiose mit meiner Umwelt stehe und damit ständigem Wandel unterworfen bin. Eine Fotografie – und dieses konkrete Bild schafft dies eben sehr gut – gibt ein Bewusstsein und ein Gewährwerden einer möglichen zeit- und raumunabhängigen Verwobenheit, wie du es nennst. In diesem Sinne ist jedes Bild etwas Politisches, weil es diese Strukturen *sichtbar* macht, im Sinne von Wahrnehmung, und weil es Strukturen sichtbar *macht*, im Sinne von real erzeugen und gesellschaftlich installieren. Politik beginnt nicht erst mit Fragen der Gleichberechtigung oder Freiheitsrechten, sondern fängt mit dem Bestimmen von Deutungsrahmen an. Siegfried Krakauer (1992, S. 186f.) mahnt diesbezüglich, dass dieselbe bloße Natur, die auf der Photographie erscheint, sich in der Realität der von ihm erzeugten Gesellschaft auslebt. Ich frage mich dann umgekehrt, wie weit sich die Gesellschaft, die Kultur, Ideologien anderer Bilder schon in uns und unseren Blick eingeschrieben haben. Sehen wir diese Fotografie vor uns nur mehr durch die jeweiligen Brillen vorausgehender Fotografien, die uns vor- und aufgesetzt wurden, ohne dass wir es wollten oder bemerkten, oder kann sich das Bild in einer von ihm in mir neu erzeugten Gesellschaft ausleben? Gerade aufgrund seiner hohen Ambiguität provoziert diese Fotografie einen Dialog zwischen den Betrachterinnen und Betrachtern der gegenseitig kontaminiert und bestehende Brillen verschiebt oder sie gar ihrer Gläser beraubt. Und deshalb besitzt die Fotografie und der

daraus emergierende Dialog als Kontrastmittel dieser Kontaminationen immer schon politisches Potential. Fühlst du dich denn schon vom Gespräch mit und ausgehend von unserer Fotografie kontaminiert, bzw. wo kreuzen sich für dich unsere Blicke im Bild?

NK: Ist dir aufgefallen, dass du mittlerweile nicht mehr nur von „der“, sondern von „unserer“ Fotografie sprichst? Du adressierst das Bild als etwas, das mit *uns* zu tun hat, mit *uns* etwas macht, *uns* – im Sinne der Anverleibung bzw. Anverwandlung – eventuell sogar *gehört* bzw. *zu uns gehört*. Wie auch immer wir das, was im Rahmen dieses In-Beziehung-Tretens passiert (ist), und das, was aus diesem Beziehungsverhältnis im positiven Sinne hervorgeht, benennen möchten – ob es nun eine Resonanzerfahrung oder ein Bildungsprozess ist – das (gewünschte) Ergebnis ist, folge ich unseren Erklärungsversuchen, jeweils dasselbe. Aus der „anverwandlenden“ Begegnung und der dialogischen Interaktion mit Trennendem und Verbindendem an den Rändern des mir Vertrauten wie Unbekannten entstehen, sofern man sich auf eine Ausverhandlung des „Eigenen“ und „Anderen“ einlässt, neue, Dualismen überwindende Denkweisen und (Frei-)Räume. Ich, wie auch die mir begegnende Welt, gehen im Sinne einer Selbst-Transformation in ein sich eröffnendes Gemeinsames als andere/r aus diesem Prozess hervor. Dies wiederum setzt voraus, dass wir uns diesem in Teilen auch schmerzhaften Prozess öffnen und hingeben können, auch wenn er sich nicht nur auf Konsonanz, Konsens und Eindeutigkeit ausruht, sondern ihm Andersartigkeit (Alterität) und Uneindeutigkeit (Ambiguität) als Motor dienen. Hartmut Rosa (2018b) bezeichnet Resonanz als ein In-Beziehung-Treten verschiedener Entitäten, die mit „je eigener Frequenz schwingen oder die, bildlich gesprochen, mit je eigener Stimme sprechen.“ Ein völliger Gleichklang würde das Hören der anderen Stimme verunmöglichen, gleichzeitig wird im Gleichklang auch die eigene Stimme nicht mehr hörbar (vgl. ebd.). Resonanz setzt folglich Differenz voraus. Diese Gedanken liegen auch dem Konzept der transkulturellen Bildung zugrunde, bei der Subjekt und Welt aufgrund der fortwährenden Konfrontation mit Differenzen und dem dadurch ausgelösten Changieren zwischen Eigenem und Fremden kontingent werden, wodurch immer andere bzw. neue Formen des eigenen Selbst wie der Welt entstehen können. Transkulturelle Bildungsprozesse wie auch Resonanzerfahrungen sind ohne Zweifel von Lebendigkeit und Beweglichkeit gekennzeichnet und setzen diese auch voraus. Folglich ist das, was wir im Zuge dieser Interaktion in uns und im anderen zu entdecken glauben, sowie das, was sich aus dieser Interaktion herausbildet, nichts anderes als eine Momentaufnahme, ein Zwischenstand, ein „Freeze-Frame“, der bzw. dem die Fusion früherer Entwicklungen und Einflüsse und die Offenheit für kommende Veränderungen zugrunde liegt. Das von uns gewählte Bild ist durch seine Provokation

der hier dargelegten Sichtweisen, Irritationen wie auch Leerstellen zu einem, im Sinne Homi K. Bhabhas (2000), „Dritten Raum“ geworden. Aufbauend auf deinen Gedanken zum resonanten Bild als Bildatlas würde ich daher sogar behaupten, dass das Bild selbst „Zwischenraum“ ist und diesen nicht nur konstituiert. Gründe hierfür sind vor allem in den medialen Eigenarten des fotografischen Bildes, wie seiner Ambiguität und Ambivalenz beispielsweise, zu finden. Auch wenn jede Fotografie einen einmaligen Moment festhält, so ist sie (und damit auch der Moment, der sich auf einer lichtempfindlichen Fläche einschrieb) beliebig oft reproduzierbar. Die Fotografie ist nie die Sache selbst, die sie abbildet, sondern kann immer nur als Spur dieser Sache begriffen werden. Sie ist gleichzeitig Lebensbeweis wie Todverweis, indem der/dem Fotografierten „in aller Vorzeit seine Sterblichkeit“ (Därmann 1998, S. 405) zugefügt, der Tod folglich vorweggenommen wird. Die Fotografie ist vieldeutig und je nach Kontext, in den sie gesetzt wird, mehrfach interpretierbar. Die Auslegung des Bildes unterliegt dabei stets gesellschaftlich konstruierten Deutungsschablonen, also dem, was du als „Deutungsrahmen“ bezeichnet hast. Der vermeintlich subjektive Blick ist kontaminiert und voreingenommen, das „reine Auge“ im Sinne Pierre Bourdieus (1970, S. 161) ein Mythos. Die Politik, Wirtschaft, Werbung etc. – sie alle etablieren und tradieren Idealbilder, eine visuelle Norm, an der/denen sich das Subjekt „abzuarbeiten“ hat und die es durch seine eigenen Handlungen (z. B. in Form des Aufgreifens tradierter Bild-Ästhetiken im Kontext der Selfie-Kultur) (bewusst wie unbewusst) konsolidiert und fortschreibt. Gerade die fotografische Indexikalität, eine weitere Eigenart der Fotografie, die den physischen Konnex zwischen dem fotografierten und auf dem Bild sichtbaren Objekt bezeichnet, spielte in der Historie der Fotografie machtpolitischen Interessen immer wieder in die Hände. Der darin angelegte Nimbus des Authentischen und das damit einhergehende Täuschungspotenzial befeuerten eine instrumentalisierende Verwendung des fotografischen Bildes zur Beglaubigung eines Sachverhaltes oder als Beleg für einen „Es-ist-so-gewesen-Zustand“ (Barthes, 2009), wie wir es beispielsweise aus der Kriegsberichterstattung (z. B. Vortäuschung unblutiger Kriegshandlungen in Form von technoiden Kriegsdarstellungen in den Irak-Kriegen) kennen. Um nun zu dem eingeworfenen Gedanken, das fotografische Bild sei als „Zwischenraum“ im Sinne Homi K. Bhabhas zu begreifen, zurückzukehren: Nicht das Bild per se ist politisch, sondern seine medialen Eigenschaften, seine Mehrdeutigkeit, seine Kontextaffinität, seine hybride Wesensform, seine Indexikalität etc. werden und wurden für politische Zwecke im Sinne der Ausverhandlung von Machtstrukturen und Begehrlichkeiten missbraucht. Der fotografische Zwischenraum, der Vieles erlaubt wie ermöglicht, kann also unterschiedlich „bespielt“ werden – Grenzen können z. B. im Sinne der starren Etablierung von Zugehörigkeiten innerhalb „politisch wirksamer“ Kategorien wie Klasse, Geschlecht,

Sexualität und Ethnizität immer wieder nachjustiert oder sogar enger gesteckt und im metaphorischen Sinne als Mauer so hoch gezogen werden, dass die Sicht auf Anders- bzw. Fremdartiges völlig genommen wird. Das „Dazwischen“ des Bildraums kann aber auch dafür genutzt werden, unterschiedliche Perspektiven und Weltansichten, die im mehrdeutigen Bild naturgemäß aufeinandertreffen (Blickperspektiven der/des Bildautorin/Bildautors, der/des Bildbetrachterin/Bildbetrachters etc.), auf den Kopf zu stellen, Grenzen auszuverhandeln, neu zu stecken und Machtgefälle aufzulösen, um *über* und *durch* diese Bildbegegnungen und Bildbegehungen sich und das darin Verhandelte immer wieder neu (er-)finden und anders definieren zu können. Nicht das Bild eröffnet uns die eine richtige Wahrheit, sondern indem wir das Bild mit Bedeutung füllen, generieren wir uns je nach Raster, Schablone, Kontext etc. die Wahrheit, an die wir zu glauben verführt sind. Meine Frage nach der Qualität der inneren Transformation hast du mit deinem politischen Exkurs galant umschiffert. Wer oder was sind wir jetzt als „Andere“ oder sind wir doch dieselben geblieben? Sind wir *gleich gleich*, *gleich anders*, *anders gleich* oder doch *anders anders*? Vielleicht ist es aber auch verfrüht oder gar unmöglich über einen Vorgang nachzusinnen (geschweige denn ihn verstehen zu wollen), der, wie ich empfinde, noch im Gange ist. Vielleicht hilft es, sich die Rhythmik der Bewegung, die du im Zusammenhang mit deiner Transformation referenzierst, genauer anzusehen, scheint sie doch den Kern deiner Ausführungen auszumachen. Ist sie pulsierend-gleichmäßig, wie der Herzschlag eines gesunden Menschen, oder ist sie stolpernd, gerät die Bewegung aus dem Takt, verändert sich das Tempo, erfährt der Rhythmus eine Zäsur oder haben wir es eventuell mit einem zyklischen Takt zu tun?

TS: Innere Transformationen, und das gilt sowohl für mich selbst, für ein Wir, das im geteilten Blick erwächst, als auch für jene latente Metamorphosen, die ohne unsere Beteiligung, um uns herum geschehen, sind für uns sprichwörtlich nicht feststellbar bzw. sie sprengen das Taktvermögen jedes Metronoms. Denn was wir hier feststellen, die Stasis, die jedes Urteil, jeder Anhaltspunkt oder Taktstrich voraussetzt, kommt zwar aus dem Fluss der Transformation, kann aber ab dem Augenblick seiner Feststellung nicht mehr Teil der Transformation werden. In diesem Sinne bedeutet *zur Sprache bringen* eines Transformationsprozesses, nicht mehr daran teilzunehmen. Muss ich deshalb schweigen, wenn ich die Transformation nicht unterbrechen will. Oder anders gefragt: Sollen wir die Transformation *abwarten* und wenn ja, wie lange dauert eine Transformation, um als Transformation gelten zu dürfen? Wer und was stellt dann ihr Ende fest? Ich glaube, dass ein wesentlicher Unterschied zwischen einem selbstwirksamen Mit-Erleben und Praktiken der äußerlichen Feststehung besteht. Hartmut Rosa (2019, S. 37) beschreibt in einer Soziolo-

gie der Unverfügbarkeit, wie Wissenschaft, die Feststellung des Tatsächlichen, Welt immerzu auf Distanz zu bringen versucht, sie damit aber entfremdet, verstummen lässt, und die wechselseitige Transformation stagniert. Daran zeigt sich auch, weshalb die unverfügbare Alterität sprichwörtlich etwas *anderes* ist als eine Entfremdung. Während Entfremdung das Gegenüber stumm und unzugänglich werden lässt, radikalisiert Alterität Beziehungsformen und lässt konstruierte Grenzziehungen permeabel werden. Zusammen mit der entgrenzenden Eigenschaft einer gemeinsamen, dialogischen Bildbetrachtung möchte ich noch einmal auf die Metapher des Kontrastmittels zurückkommen und auf die Differenz zwischen Praktiken des Feststellens und dem Gewährwerden von Kontrasten verweisen: Ein Kontrastmittel gibt uns, zumindest in der Art wie ich die Metapher verstehen möchte, keine Eindeutigkeit, es bleibt im Fluss, und zeigt gerade in dieser Bewegung, in diesem gegenseitigen Austausch Bahnen, Verläufe, Leerstellen, es kontrastiert, lässt aber strenggenommen keine scharfe, eindeutige Unterscheidungen zu, sondern macht den *Dritten Raum* im Sinne Homi K. Bhabhas sichtbar. In diesem Sinne glaube ich, dass, obwohl uns die inneren Transformationen, diese Kontrastmittel unserer Existenz, als solche letztlich entzogen bleiben, das gemeinsame Gespräch über unser wandelbares Schauen gerade die Transformationen indirekt bewusst macht, wenn auch nicht unbedingt fassbar oder gar sichtbar.

NK: In dem Moment, wo wir begonnen haben, uns in dieser Weise, wie wir es hier tun, auszutauschen, indem wir uns auf theoretische Konzepte berufen und mit großen Worten um uns werfen, um das fassbar zu machen, was in Teilen dem menschlichen Fassungsvermögen immer entzogen bleiben wird, hat für mich bereits der Prozess der Entfremdung, von dem du sprichst, begonnen. Wir sind mit einem, vielleicht sogar mit beiden Beinen, aus dem Fluss der Transformation herausgetreten – vor allem auch deshalb, weil wir die Erklärungen für das, was uns widerfahren ist, so zumindest mein Eindruck, in erster Linie bei anderen, der Autorität philosophischer Stimmen, und nur bedingt bei uns selbst, der Person (und ihren Gefühlen) also, die diesen Prozess durchlebt, gesucht haben. Ich gebe zu, dass du mir durch manche deiner Antworten zwischenzeitlich „fremd“ geworden bist und ich unsere „Bildbeziehung“ infrage gestellt habe – gerade dann, wenn du Pfade, die ich durch meine Fragen und Gedanken gelegt habe, nicht eingeschlagen und Gedanken eingeworfen hast, die mich, im positiven Sinne, überwältigt und gleichzeitig in Zugzwang gebracht haben oder indem du blitzartig neue Gedanken einwarfst ohne, dass ein anderer bereits fertig gedacht worden wäre. Ich gehe davon aus, dass es dir mit mir ähnlich erging. Auch wenn diese Verunsicherungen und damit einhergehende Alteritätserfahrungen im Akt des In-Beziehung-Tretens nicht immer angenehm sind, sind sie doch wichtiger Antrieb für das Einnehmen einer

neuen Perspektive, sofern man sich darauf einlassen kann – Nicht Konsonanz, sondern Dissonanz schafft Veränderung, so wohltuend und schön die eine und so unerträglich und abstoßend die andere auch sein mag. Ich kann nach diesen Tagen des Dialogs sagen, dass sich auch meine Wahrnehmung des Bildes verändert hat. Das Bild übt heute nicht mehr annähernd die Faszination auf mich aus, wie noch vor einigen Tagen. Ich bin heute nicht mehr ergriffen, wenn ich es ansehe, obwohl ich es nach wie vor „schön“ finde. Vielleicht hat nun genau das stattgefunden, was Rosa als „verstummen“ bezeichnet, oder aber, wir sind an einem Endpunkt unseres beschriebenen Transformationsprozesses angelangt?

Ich denke, Menschen brauchen fortwährend „Momente des Abschließens“, wie Kerstin Brandes (2010, S. 39) schreibt, in denen für eine gewisse Zeit kategoriale, räumliche und zeitliche Grenzen gesetzt werden, wo Festes im Prozesshaften errichtet wird, an dem wir uns im Fluss des Lebens festhalten können. Der Mensch konstituiert unentwegt ein vom „Ihr“ abgrenzbares „Wir“ (Kulturen) bzw. ein sich vom „Du“ unterscheiden wollendes „Ich“ (Identität), das jedoch in dem Bewusstsein gelebt, jeweils nur einen „Zwischenstand eines Gestaltungsprozesses“ zu sein, bei dem sich „Ihr“ und „Wir“ wie auch „Du“ und „Ich“ immer wieder aufs Neue begegnen und vermischen dürfen, nicht als Gefahr zu werten ist. Auch ein Echo wird irgendwann akustisch verblasen. Bewegung benötigt Stillstand, Kontingenz braucht Schließung, ein „Wir“ braucht ein „Ihr“, um als solche/s jeweils wahrgenommen werden zu können. So setzt Transformation ein „Stillstellen“ und „Abgrenzen“ voraus, um überhaupt „wirken“ zu können. Denn welche Grenzen sollen überwunden werden, über welche Grenzen soll ich mich hinausbewegen, wenn es keine Grenzen gibt? Begehungen und Begegnungen *mit* und *im* fotografischen „Freeze Frame“ konfrontieren uns einerseits mit den gesetzten Grenzen der/des Bildautorin/Bildautors (Ein Sujet wurde zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort in Form einer bestimmten Rahmung „in Szene gesetzt.“) und damit gleichsam mit ihrem *Entanglement* mit der Welt (das sich im Bild materialisiert), die/das es zu hinterfragen und deuten gilt. Andererseits werden wir im Rahmen der Auslegung des Bildes wiederum mit unseren eigenen „begrenzten“ Sichtweisen, konfrontiert. Das Bild ist ja grundsätzlich mehrdeutig, wir aber wählen häufig nur *eine* unter möglichen anderen Perspektiven aus, häufig ist es die, mit der wir uns am ehesten „identifizieren“ können.

Was bleibt also zu sagen über die Bildungs- und Bildpotenziale, wenn wir all das nochmals rekapitulieren? Bilder fordern uns auf mit ihnen und damit auch mit einem imaginären „Uns“ in Beziehung zu treten, sie erheben den Anspruch auf eine Antwort. Diese kann pathischer Natur sein, indem ich angerührt bin, ich denke aber, dass das Bild noch mehr will, als uns (auch wenn das schon eine große Leistung darstellt) leiblich zu erfassen. Das Bild wird erst

dann „lebendig“ (vgl. Krautz, 2018, S. 40), wenn identifizierende Nähe und kritisch-reflexive Distanz aufeinandertreffen. Für eine „Ausverhandlung“, wie ich es im Kontext der (transkulturellen) Bildung angeführt habe, bedarf es eines Bewusstseins für die „Kontaminationen“ des eigenen Blicks, des Erkennens selbst- und fremdgesetzter Begrenzungen. Das subjektive Fühlen kann zwar den Weg anzeigen, dieser wird aber erst in Verbindung mit dem Versuch, seine eigenen Schärfen wie Unschärfen in der Bildbegegnung zu erfassen und zu begreifen, gangbar, und beginnt sich somit erst allmählich im Prozess des Fortschreitens vor dem Auge zu formen. Ein „Angerührtsein“ kann nicht willentlich „erzeugt“ werden, es bleibt unverfügbar, aber wenn es einmal wie der Blitz einschlägt, dann bietet es großartige Möglichkeiten, beispielsweise, indem die Beschreibung der Bildwirkungen, dahinterliegende Gründe zum Vorschein treten und die eigene Verwobenheit wie „Gewordenheit“ in all ihren Facetten sichtbar werden lässt. Das Bild ist für mich persönlich zu einem lieb gewonnenen Zwischenraum geworden, der das Eingehen einer Welt-Beziehung und eine Anbindung an ein „reales“ wie „imaginäres“ „Uns“ wie „Ihr“, „Ich“ wie „Du“ ermöglicht, der es mir, um hier Lerch (2010, S. 129) nochmals aufzugreifen, das „Einnehmen von und das Wiederhinausgehen aus der Welt“ erlaubt, ohne dass ich mich vorschnell zuordnen oder auf nur eine Sicht festlegen muss. Auch mein Blick darf hier mehrdeutig bleiben.

TS: Die Mehrdeutigkeit des Blicks ist eine schöne Schlussformel für den gemeinsamen Waldgang unserer Augen und Worte. Dieses Stichwort der *Mehrdeutigkeit* evoziert (i.S.v. anstimmen) in mir dessen Schwesterbegriff der *Mehrstimmigkeit*, einer Polyphonie, die nach einem besonders aufmerksamen Hinhören verlangt, sowohl auf die verschiedenen Einzelstimmen als auch deren Verschmelzung in Harmonie und Dissonanz. Haben wir mit dem Wegoszillieren von der eigentlichen Fotografie *Entfremdung* implizit zur Destination unseres Gesprächs erklärt, weil wir darin gescheitert sind, die Leerstellen in der Fotografie unverdeckt auszuhalten bzw. die Fotografie mit ihrem deiktischen Schweigen zu wenig sprechen lassen haben? Vielleicht kann eine Schule des Blickes, das gemeinsame Verweilen vor dem Bild, von der Musik lernen, wo der Klang nicht ohne Stille, Gesang nicht ohne Schweigen möglich ist. Sowohl im Schauen, als auch im Hören bedürfen wir, wie Schiller in *Über die ästhetische Erziehung des Menschen* schreibt einer totalen Revolution unserer ganzen Empfindungsweise (vgl. Schiller, 1962, 662). Das Verb *Revolvieren* hat ursprünglich die Kreisbewegung der Himmelskörper bezeichnet und beschrieben den zyklischen Verlauf des Kosmos als ein aufeinander abgestimmtes System. Ästhetische Sinneseindrücke *revolutionieren* im gemeinsamen Umkreisen unsere Empfindungsweisen und heben diesen Kosmos aus seiner Vergessenheit. Es bleibt offen, ob uns die Fotografie irgendwann wieder ansprechen

wird, dann wohl ganz anders, aber auf eine gewisse Art und Weise wiederum wie auf den ersten Blick. Was uns derweilen bleibt ist die wechselseitige Transformation, eine kleine Revolution unserer Empfindungsweisen, die wir dem gemeinsamen Gespräch zusammen mit den Leserinnen und Lesern vor dieser, *unserer* Fotografie, verdanken.

Literatur

- Barthes, R. (2009). *Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benjamin, W. (1972). Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. In W. Benjamin (Hrsg.), *Gesammelte Schriften*, Band I (S. 471–508). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bhabha, H. K. (2000). *Die Verortung der Kultur*. Tübingen: Stauffenburg.
- Bourdieu, P. (1970). *Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandes, K. (2010). *Fotografie und „Identität“. Visuelle Repräsentationspolitiken in künstlerischen Arbeiten der 1980er und 1990er Jahre*. Bielefeld: Transcript. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839415863>
- Därmann, I. (1998). *Tod und Bild. Eine phänomenologische Mediengeschichte*. München: Fink.
- Didi-Huberman, G. (1999). *Was wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes*. München: Fink.
- Gombrich, E. H. (1984). *Aby Warburg. Eine intellektuelle Biographie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Krakauer, S. (1992). *Der verbotene Blick. Beobachtungen, Analysen, Kritiken*. Leipzig: Reclam.
- Krautz, J. (2018). Bildverstehen. Grundlinien einer relationalen Didaktik der Bildbetrachtung im Kunstunterricht. *Imago. Zeitschrift für Kunstpädagogik*, 6, 35–53.
- Lederer, B. (2011). Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen: Der Versuch einer Kompilation. In B. Lederer (Hrsg.), *„Bildung“: was sie war, ist, sein sollte. Zur Bestimmung eines strittigen Begriffs* (S. 11–44). Baltmannsweiler: Schneider.
- Lerch, S. (2010). *Lebenskunst Lernen? Lebenslanges Lernen aus subjektwissenschaftlicher Sicht*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Lowenhaupt Tsing, A. (2015). *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc77bcc>
- Rosa, H. (2018a). Das große Du. *Die Presse*, Print-Ausgabe, 17.03.2018. Verfügbar unter: <https://www.diepresse.com/5390341/das-grosse-du> [16.04.2020].
- Rosa, H. (2018b). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit*. St. Pölten: Residenzverlag.
- Schiller, F. (1962). *Sämtliche Werke*, Band 5, 3. Aufl. München: Hanser.

Klangkunst im Musikunterricht

Der vorliegende Text beschäftigt sich mit der Klangkunst als methodische Erweiterung für den traditionellen Musikunterricht. Ausgehend von den allgemeinen Aufgaben der künstlerischen Unterrichtsfächer im schulischen Fächerkanon, richtet sich das Augenmerk auf die Besonderheiten der Gestaltungsarbeit im Musikunterricht. Mit Hilfe einer Systematik zur grundsätzlichen Orientierung über unterschiedliche Formen von Klangkunst werden Unterrichtsentwürfe skizziert. Der letzte Abschnitt beschreibt den Aufbau von Lernwerkstätten und zeigt, wie diese den Unterricht besonders bei der Gestaltung von Klangkunstsequenzen unterstützen.

Unterschiede in den künstlerischen Fächern

Zusätzlich zur traditionellen Wissensvermittlung haben künstlerische Unterrichtsgegenstände die Aufgabe, Schülerinnen und Schülern ästhetische Erfahrungsräume zu eröffnen, wodurch sie eine gewisse Sonderstellung im schulischen Fächerkanon einnehmen. Hierbei zählt die Anleitung von künstlerischen Gestaltungsprozessen zu den wesentlichen Kernaufgaben. In den Lehrplänen der AHS in Österreich finden sich unter den Beiträgen zu den Bildungsbereichen die Begriffe *Kreativität* und *Gestaltung* als erwünschte Zielvorgaben (vgl. Lehrplan Musikerziehung, 2018; Bildnerische Erziehung). In den näheren Erläuterungen werden auch einige Unterschiede zwischen den Lehrplanvorgaben der beiden künstlerischen Fächer hervorgehoben.

Musikerziehung

„Reproduktion, Produktion und Improvisation in der Musikpraxis fördern die Entwicklung von Fantasie und Kreativität sowie die Entwicklung eines Bewusstseins für künstlerisches Handeln. Die dabei gewonnenen Erfahrungen aus individueller Leistung und musikalischen Gruppenprozessen sollen den Prozess musikalischer Bildung und Identitätsfindung unterstützen“ (Lehrplan Musikerziehung, 2018)

Bildnerische Erziehung

„Transferieren von kreativer Kompetenz aus dem Lernfeld Kunst in alle Bildungsbereiche; Bildnerisches Denken und Gestalten als verfügbare Methode zu kreativem Handeln gebrauchen können; Entwickeln von Problemlösungsstrategien, experimentellen Vorgangsweisen, paradoxen Zugängen, divergierendem Denken, Versuch-Irrtum-Lernen, Modellkonstruktionen; konstruktives und kreatives Umgehen mit „Fehlern“; Entwickeln von praktischen Fertigkeiten und Fähigkeiten im Umgang mit Geräten, Werkzeugen und Materialien“ (Lehrplan Bildnerische Erziehung)

Das Reproduzieren von bereits vorhandenen Werken bildet neben der Produktion und Improvisation einen Schwerpunkt im Bildungsbereich „Kreativität und Gestalten“ im Musikunterricht. Im Lehrplan für Bildnerische Erziehung dagegen wird die Reproduktion nicht genannt. Dieser Umstand lässt sich mit den unterschiedlichen ästhetischen Ansprüchen der einzelnen Fächer und den daraus ableitenden Arbeitsweisen erklären. Das Reproduzieren von Musikwerken – allen voran das (Nach)Singen von schon vorhandenen Liedern – ist ein fester Bestandteil des zeitgemäßen Musikunterrichts. Zusätzlich wird die eigene Gestaltungsarbeit in Form von Produktion und Improvisation im Lehrplan genannt.

Produktive Methoden im Fokus

Ausgehend von den Lehrplanvorgaben stellen sich folgende Fragen: auf welche Art und Weise werden produktive Methoden im Unterricht umgesetzt bzw. wie häufig finden sie Einzug in den alltäglichen Schulunterricht? In der Studie mit dem Titel „Produktive Methoden im Test“ aus dem Jahr 2014 konnten Fiedler und Handschlick aufzeigen, dass das Komponieren aus Sicht der befragten Schülerinnen und Schüler „selten“ oder sogar „nie“ stattfindet. Dabei fasst die Überschrift *produktive Tätigkeiten* in diesem Forschungsprojekt viele gestalterische Aktivitäten zusammen. Die Studienleiter verweisen dabei auf Christopher Wallbaum und definieren *produktive Tätigkeiten* als „konzipierendes Entwerfen und Realisieren“ (Wallbaum, 2009, S. 9). „Neben genuin musikalischen Aktivitäten wie Komponieren und Improvisieren gehören auch ästhetisch-transformative gestalterische Arbeiten wie Malen zu Musik oder Tanzen bzw. Bewegungschoreografien zu diesem produktiven Bereich, außerdem Musikinstrumente selber bauen“ (Fiedler & Handschick, 2014, S. 10). Die Autoren zeigen, dass eine offensichtliche Diskrepanz zwischen den gewünschten produktiven Methoden in den Lehrplänen und den im real stattfindenden Musikunterricht existiert (vgl. ebd., S. 19). Es ist davon auszugehen, dass diese

Diskrepanz auch zum heutigen Zeitpunkt noch besteht. Doch hier steht nicht die Ursachenforschung im Fokus, sondern die Erweiterung des Repertoires an produktiven Methoden, um dadurch neue Impulse im Musikunterricht setzen zu können.

Das beste Beispiel einer musikalisch produktiven Methode ist wohl das „Komponieren“ von Musikstücken. Es fällt auf, dass das „Komponieren“ in den musikpädagogischen Diskussionen allgemein mit großem Respekt betrachtet wird. Das zeigt sich alleine schon dadurch, dass die Bezeichnung „Komponieren“ gerne vermieden wird und deshalb alternative Formulierungen, wie z. B. „Musik erfinden“, „Gestaltungsarbeit“ oder „Produktion“ (vgl. Schlothfeldt, 2018, S. 328) bevorzugt werden. Diese Umformulierungen dienen vor allem dazu, die klassische Vorstellung vom *genialen* Komponisten aufzubrechen und durch neue Prinzipien der Klanggestaltung zu erweitern. So finden elementare Gestaltungsprinzipien als auch zeitgenössische Kompositionskonzepte Einzug in den Musikunterricht. Diese Prinzipien entsprechen nicht den Kriterien eines traditionellen Kompositionsvorgangs und können aus dieser Position heraus kaum als gleichwertig betrachtet werden (vgl. Pavel Rojko, zitiert nach Roszak, 2014). Westliche Musikuniversitäten sind in ihrer historischen Entwicklung von traditionellen musikalischen Vorstellungen und Werten geprägt und organisieren dementsprechend das Studium für das Fach Lehramt Musik. Oder wie schon Stefan Roszak feststellte: „Kompositionspädagogische Lehrangebote sind in der Schulmusikpädagogik an deutschsprachigen Hochschulen bis heute weitgehend ein Desiderat“ (ders., 2014, S. 2).

Im Musikunterricht werden vorrangig kollektive Prozesse der künstlerischen Gestaltungsarbeit initiiert. Traditionellerweise steht der Lehrende im Zentrum und leitet aktiv den Musizierprozess. Dazu zählen das gemeinsame Klassensingen, Formen des instrumentalen Musizierens usw. Im Unterschied dazu werden künstlerische Gestaltungsprozesse im Fach Bildnerische Erziehung häufig als Einzelarbeit durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten einen Arbeitsauftrag und setzen diesen dann individuell um. Die Lehrperson steht auch hier im Zentrum und unterstützt den Prozess, indem sie oder er jederzeit Hilfestellungen anbietet. Ein weiterer Unterschied besteht in der Performativität der künstlerischen Gestaltung. Der Prozess der musikalischen Gestaltung geschieht in der Zeit und ist gleichzeitig das gestaltete musikalische Ergebnis. Wenn das Ergebnis nicht in irgendeiner Form festgehalten wird, kann dieses nur mehr rückwirkend aus der Erinnerung beschrieben werden. Im traditionellen Kunstunterricht existiert ein fertig gestelltes Objekt (Bild o.ä.) unabhängig von der Zeit und kann mehrmals betrachtet werden. Alle diese Überlegungen kulminieren in der Frage, in welcher Form künstlerisches Gestalten angelegt sein müsste, sodass sich beide Fächer gleichermaßen darin wiederfinden. Einen möglichen Lösungsansatz hierzu böte die Klang-

kunst. Sie verbindet all die besprochenen Aspekte, bietet für beide Fächer eine große Chance und vergrößert so die Methodenvielfalt der künstlerischen Gestaltungsarbeit.

Definition von Klangkunst

Klangkunst bildet einen „...Übergangsbereich zwischen Musik und Bildender Kunst und damit die Auflösung der medienspezifischen Trennungen der Künste durch die Kategorien Raum und Zeit.“ (de la Motte-Haber, 2008, S. 5). Die Verbindung von Klang mit anderen Kunstformen zu eigenständiger Gestaltung bildet dabei ein entscheidendes Kriterium. „Klangkunst ist eine Kunst die gleichzeitig gehört und gesehen sein will“ (de la Motte-Haber, 1996, S. 16). Klangkunst ist von vornherein darauf angelegt, dass bei der Begegnung mit dem Kunstwerk verschiedene Wahrnehmungskanäle des Betrachters involviert sind. Durch die Hinzunahme von Schallereignissen erhält ein Klangkunstwerk eine zeitliche Dimension, die eine direkte Kontaktaufnahme des Betrachters zu unterschiedlichen Zeitpunkten ermöglicht und dazu führt, dass das Kunstobjekt stets in Bewegung ist. Diese werkimmanente Bewegung der Klangkunst ist mit der traditionellen Kunstbetrachtung von statischen Objekten nicht vereinbar, Die Klangkunst „... hat als experimentelle Kunst einen unabgeschlossenen Charakter. Dennoch haben die Veränderungen von Material und Technik sie zu einem genuin eigenen, in sich differenzierten ästhetischen Bereich werden lassen.“ (ebd., S. 17)

Zusammenhang Klangkunst und Raum (im Musikunterricht Didaktik der Klangkunst)

Die Klangkunst als junge Kunstform erfordert aufgrund ihrer beweglichen Eigenschaften spezielle didaktische und methodische Überlegungen für den Einsatz im Musikunterricht. Ausgangspunkt für weiterführende didaktische Überlegungen hierfür bildet die Systematik von Peter Kiefer (2010, S. 35f.). Im Mittelpunkt seiner Gliederung steht der Raum als gestaltbildendes Element und variiert je nach Stärke der räumlichen Verbindung des Objekts (ebd., S. 35). Die Einbeziehung des Raumes als formendes Element ist für die Musikdidaktik – neben der klanglichen Gestaltung – eine ergänzende Perspektive.

1. Klangkunst am Nichtort
2. Klangkunst als Skulptur
3. Raumkompositionen
4. Klangkunst als Raumklang
5. Klangkunst als Interaktion mit und in dem Raum
6. Klangkunst im öffentlichen Raum
7. Klangkunst Installation „genius loci“ „in situ“
8. Klangkunst im virtuellen Raum (ebd., S. 36f.)

Klang am Nichtort fasst jene Klangkunstwerke zusammen, die nicht an einen Ort gebunden sind. Die aufgenommenen oder selbst produzierten Klänge werden von vornherein ohne eine räumliche Anbindung angefertigt. Das können Klangexperimente im Radioformat oder im jederzeit abspielbaren MP3-Format sein. Mit einem Endgerät stehen die Klanggestaltungen jederzeit und überall zur Verfügung. So können bspw. die Geräusche, die auf dem Schulweg auftreten, aufgenommen und digital bearbeitet zu einer Collage zusammengeführt werden. Das Ergebnis könnte als Audio Datei über eine digitale Plattform (bspw. Moodle) den Schülerinnen der Klasse präsentiert werden.

Die Verknüpfung von Klang mit einem realen Gegenstand wird der Bezeichnung *Klangkunst als Skulptur* zugeschrieben. Das Kunstwerk lässt sich als inhaltlich abgeschlossenes Objekt bewegen und kann an unterschiedlichen Orten präsentiert werden kann. Das aus realen Gegenständen bestehende Werk erzeugt in irgendeiner Art und Weise Klänge. Die erzeugten Klänge und das Objekt stehen inhaltlich in einem untrennbaren Zusammenhang. So können beispielsweise einfache Klangspiele, die mechanisch durch zufälligen Windbewegungen zum Erklingen gebracht werden, in einem Fächerübergreifenden Projekt entwickelt werden. Prinzipiell steht das Experimentieren mit lautgebenden Materialien und deren räumlichen Installation dabei im Mittelpunkt.

Raumkompositionen sind Klanggestaltungen, die für spezielle Studioräume bzw. Raumkonstellationen komponiert und auch dort präsentiert werden. Diese Form der Klanggestaltung ist aufgrund ihrer Beschaffenheit in schulischen Kontexten kaum bis gar nicht durchführbar.

Eine spannende Form bildet die *Klangkunst als Raumklang*. Dabei müssen die besonderen räumlichen Bedingungen in die Klanginstallation integriert werden. Dazu eignen sich bspw. MP3-Player, die an bestimmten Stellen im Raum installiert werden und in Endlosschleife kurze Klangsequenzen wiederholen. Durch die räumliche Positionierung der Klangquellen entsteht eine dem Ort entsprechende akustisch und optische Verknüpfung. Häufig wird diese Form mit räumlich gestalterischen Elementen erweitert.

Bei der *Klangkunst als Interaktion mit und in dem Raum* können auch die erzeugten Klangfolgen verändert bzw. erweitert werden. Zusätzlich zur

Verknüpfung mit dem Raum bildet die Interaktion mit dem Objekt im Augenblick der Betrachtung ein zusätzliches Element. Wenn bspw. ein Objekt in einem Raum, dessen Holzboden beim Betreten knarrt, installiert wird, so können diese vom Betrachter zufällig erzeugten mechanischen Raumklänge in das wahrgenommene audiovisuelle Gesamtkonzept integriert werden. Die Besucherin bzw. der Besucher wandert durch die Ausstellung und erzeugt mit seinen Schritten zusätzliche Geräusche, die sich in den Gesamtklang einfügen. Diese Variante ist für ein Schulprojekt, welches außerhalb der gewohnten Unterrichtsräume durchgeführt wird, gut einsetzbar und eröffnet vielfältige Möglichkeiten.

Klangkunst im öffentlichen Raum kommt für ein größeres Schulprojekt infrage. Die zuvor besprochenen Kriterien (ausgenommen jene der *Raumkomposition*) gelten auch hier. Der Unterschied besteht darin, dass das Objekt an einem öffentlich zugänglichen Ort installiert wird. In der Schule könnte ein Klangobjekt im Eingangsbereich platziert werden und so die Betrachterinnen und Betrachter auf ihren täglichen Weg begegnen.

Klangkunst Installation *genius loci, in situ* wird erst an einem vorgegebenen Ort erarbeitet und integriert diese Bedingungen in die Klanggestaltung. Diese Form der Klangkunst ist dadurch fix an einen Ort gebunden (und kann folglich nicht woanders aufgeführt werden). Für Schulprojekte eignen sich hierfür spezielle Projekte, die außerhalb des Schulgebäudes durchgeführt werden. Diese Form der Klangkunst wird häufig in Kooperation mit Künstlerinnen und Künstler bzw. mit Kulturinstitutionen durchgeführt.

Klangkunst im virtuellen Raum können computergenerierte, also digitale Klanggestaltungen sein, die meist grafisch umgesetzt werden. Dies reicht von einer virtuellen Wanderung eines Avatars in einem Klangraum bis hin zu Umwandlung von digitalen Daten in Klängen. Diese Form der digitalen Umsetzung ist aufgrund der besonderen Anforderungen eher in Schulen mit speziellen Schwerpunkten im Bereich der Informatik durchführbar.

Musikdidaktische Überlegungen zur Klangkunst

Aus der intensiven Beschäftigung mit Formen der Klangkunst im Musikunterricht ergeben sich innovative didaktische Impulse. So ermöglicht die Gestaltung von Klangobjekten eine Erweiterung der im Musikunterricht üblichen Reflexionsphasen. Die von Schülerinnen und Schülern gestalteten Klangobjekte können mehrmals erlebt bzw. rezipiert werden. Das ermöglicht ein intensiveres Beobachten bzw. Hören und schafft zusätzliche Perspektiven der Werkbetrachtung.

Das Sprechen über musikalische Prozesse ist geprägt durch die Tatsache, dass die Schülerinnen und Schüler auch selbst Teil des musikalischen Ergebnisses sind. Dies erschwert die Wahrung der erforderlichen Distanz, um einigermaßen wertfrei darüber reflektieren zu können. Jedoch erleichtert das Fehlen eigener körperliche Präsenz bei der Präsentation der Klangkunstwerke das daran anschließende Reflexionsgespräch. Zusätzlich bildet die individuelle Werkbetrachtung, wie bspw. das auditive Mitverfolgen mit Kopfhörern die Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schüler die Klangresultate mehrmals nachhören können.

Die Klangkunst als Unterrichtsinhalt eröffnet auch neue Formen der Gestaltungsarbeit. Hier ist vor allem die Einzelarbeit zu nennen. Mit einem klaren Arbeitsauftrag können Schülerinnen und Schüler sich mit einem Thema beschäftigen bzw. eigene Klangwelten gestalten. Diese Form der musikalischen Gestaltung erweitert das Methodenrepertoire des Unterrichts. Entsprechende Arbeitsaufträge sowie die Bereitstellung zugehöriger Materialien lassen sich ebenfalls gut über Distance Learning umsetzen und bieten so Abwechslung im Online Unterricht. Zudem bildet gerade die Schnittstelle zwischen Kunst und Klang viele Möglichkeiten für einen fächerübergreifenden Unterricht und interdisziplinäre Themenbereiche.

Klangkunst mit Werkstattcharakter im Unterricht

Inhaltlich sind künstlerische Fächer besonders durch ihre Handlungs-, Prozessorientierung und Offenheit gegenüber anderen Disziplinen und Themen charakterisiert. Diese Eigenschaften zeichnen nicht nur die Objekte der Klangkunst aus, sondern sind auch für den Gestaltungsprozess von Klangobjekten von größter Bedeutung. Unter den vielen musikdidaktischen Konzepten scheinen besonders die Prinzipien der Lernwerkstätten für die Gestaltung von Klangkunst im Unterricht geeignet. Ein künstlerischer Werkstattunterricht eröffnet Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit mit Hilfe vielfältigen zur Verfügung gestellten Materialien eigene Ideen zu konkretisieren und umzusetzen. (vgl. Handschick et al., 2018, S. 140). Die Bezeichnung „Werkstatt“ ist in diesem Zusammenhang etwas irritierend, verweist sie doch auf eine Arbeitsstätte mit Gerätschaften und Maschinen zur Erzeugung und Reparatur von Objekten, die nur außerhalb der Schule zu finden ist. Als Methode wird die Arbeitsweise auf die Unterrichtsgestaltung übertragen. So weisen einige charakteristische Merkmale ästhetischer Unterrichtsfächer eine deutliche Nähe zu Lernwerkstattkonzepten auf.

- 1) Kunstunterricht und Musikunterricht sind ihrem Gegenstand gemäß handlungs- und praxisorientiert.
- 2) Kunstunterricht und Musikunterricht finden in der Regel in speziellen Fachräumen statt, die mit entsprechenden Materialien ausgestattet sind.
- 3) Kunst- und musikpädagogische Arbeit ereignet sich zu einem nicht unerheblichen Teil im Bereich frei wählbarer Arbeitsgemeinschaften und basiert damit auf einer selbstbestimmten Entscheidung der TeilnehmerInnen.
- 4) Sie bedient sich zudem offener Aufgabenstellungen, die Entscheidungsspielräume z. B. bezüglich der Materialwahl, der technischen Verfahren oder der Darstellungsmöglichkeiten eröffnen.
- 5) Vor allem im Bereich der Projektarbeit hat ästhetische Bildung immer auch interdisziplinären Charakter, z. B. bei Theater- oder Musicalaufführungen, an denen neben den ästhetischen Fächern Kunst und Musik auch Bezugsfächer wie Deutsch und Sport gleichermaßen beteiligt sind. [...] (Handschick et al., 2014, S. 140f.)

In dem Positionspapier des Verbandes europäischer Lernwerkstätten wird der Arbeitsprozess „als selbstregulierter, individueller und kumulativer Prozess verstanden, der in sozialen und situativen Kontexten stattfindet.“ (Verbund europäischer Lernwerkstätten, 2009, S. 6)

Wie lässt sich nun das Konzept der Lernwerkstätten in die Musikpädagogik einordnen? Je nach Schwerpunktsetzung haben sich in der Musikdidaktik in den letzten 30 Jahren zwei grundsätzliche Positionen etabliert.

Während in der Musikdidaktik die VertreterInnen einer umfassenden musikalisch-ästhetischen Bildung (Brandstätter 2004; Rolle 1999) offen für werkstattartige Konzepte sind, setzen ebenfalls einflussreiche Konzeptionen, wie z. B. Aufbauender Musikunterricht (Fuchs 2015; Jank 2005), weiterhin auf überwiegend stark instruktionsorientierte Vermittlungstechniken, die zu unmittelbar überprüfbareren Lernfortschritten führen, und integrieren freiere Arbeitsformen eher zögerlich. (Handschick et al., 2018, S. 139)

Besonders der ergebnisoffene Aspekt einer Lernwerkstatt entspricht den Prinzipien einer musikalisch-ästhetischen Bildung und eröffnet den Schülerinnen und Schülern große Gestaltungsräume. In diesem Kontext bestehen die Aufgaben der Lehrenden darin, die notwendigen Materialien zur Verfügung zu stellen und inhaltliche Impulse zu geben. Der Arbeitsprozess wird mit offenen Diskussionen zwischen den Akteuren begleitet und unterstützt. Damit einher geht natürlich auch die Möglichkeit, dass das Ergebnis des Gestaltungsprozesses nicht immer im Einklang mit den Vorstellungen der Lehrperson steht. Dies erfordert für die Lehrperson ein hohes Maß an Offenheit und bedeutet auch, dass sogenannte „Irrwege“ und gescheiterte „Experimente“ willkommen sind.

All diese Bedingungen haben zur Folge, dass für die Planung und Durchführung von Lernwerkstätten mehr Zeit benötigt wird. Darum sind sie häufig Teil von projektorientierten Phasen, in denen die zeitlichen und inhaltlichen Einschränkungen des alltäglichen Stundenplans aufgelöst sind.

Die Lernwerkstatt lässt sich auch mit kleinschrittigen Zielvorgaben verknüpfen, wodurch die Entscheidungsfreiheit im Prozess stark gelenkt wird. In festgelegten kurzen Phasen können Kompetenzen geübt und beobachtet werden. So lässt sich der individuelle Lernfortschritt dokumentieren. Der Vorteil dieser kleingliedrigen Variante einer Lernwerkstatt ist, dass diese gut in den Regelunterricht integriert werden können. Der Nachteil besteht darin, dass künstlerische Handlungsräume stark eingeschränkt werden und kaum zu überraschenden Ergebnissen führen. Beide Formen erweitern die Methodenvielfalt und können je nach situativer Einordnung angepasst eingesetzt werden.

Überlegungen zur Planung von Lernwerkstätten zum Thema Klangkunst

Bei der Durchführung eines Klangkunst Projekts in Form einer Lernwerkstatt steht zuerst die Überlegung im Zentrum, welche Klänge bzw. welche Materialien den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellt werden. Damit einher geht die Fixierung der Arbeitszeiten und Regeln für den Gestaltungsprozess. Diese können alleine von der Lehrperson oder in einer gemeinsamen Diskussion mit den Schülerinnen und Schülern festgelegt werden. Ein kurzer inhaltlicher Impuls der anleitenden Person markiert den Beginn für die Arbeitsphasen.

Von großer Bedeutung ist die Herstellung von Beziehungen zwischen den klanggebenden Materialien, dem eigentlichen Klang und dem Raum. Bei der Gestaltung von Klangobjekten ist auch die optische Beschaffenheit des Klangerezeugers zu beachten. Diese Verknüpfung und die Art wie sich die Klänge im Raum entfalten, führen zu einer neuen Schwerpunktsetzung für die Gestaltungsprozesse.

Durch die Anordnung des Klangobjekt in einem dreidimensionalen Raum erfährt der Rezipient eine stärkere Gewichtung. Bei der Gestaltung eines Klangobjekt muss die Rolle der betrachtenden Person mitgedacht werden. Die Leitfrage dabei lautet wie ändert sich die optisch-akustische Wahrnehmung durch unterschiedliche Positionierungen der Betrachter im Raum? Das bedeutet, dass grundsätzliche dramaturgische Überlegungen zur Inszenierung von Klangobjekten eine zusätzliche Bedeutung bei der Umsetzung erfahren.

Neben den Phasen für Klangexperimente sind vor allem auch die Reflexionsphasen von großer Bedeutung. In der zeitlichen Planung einer Lernwerkstatt wechseln diese stets ab und dokumentieren den gesamten Gestaltungsprozess. Die notwendigen Reflexionsphasen unterscheiden sich durch den Zeitpunkt, wann sie eingesetzt werden aber auch durch die Gruppengröße. Für individuelle Rückmeldungen geht die Lehrperson während der Arbeitsphasen zu den Lernenden oder Kleingruppen und bespricht die jeweiligen Klangobjekte. Bei den Rückmeldungen in Kleingruppen tauschen sich die Schülerinnen und Schüler untereinander aus. Die Lehrperson ist bei diesen Rückmeldungsphasen nicht involviert. Schließlich findet die schon als traditionell bezeichnete Reflexion im Anschluss an den Zwischenpräsentationen statt, wo die Lehrperson die Rolle des Moderators übernimmt und die gemeinsame Diskussion leitet.

Eine entscheidende Lernphase ergibt sich bereits am Beginn der eigentlichen Lernwerkstatt, wenn das konkrete Thema vorgestellt wird, mit dem sich die Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen haben. Dieser initiale Impuls kann aus einem umfangreichen Spektrum, etwa von kurzen Texten, über Bilder bis hin zu kurzen Videoeinspielungen gewonnen werden. Damit wird ein klarer Beginn markiert und gleichzeitig Lernräume für den weiteren Arbeitsprozess initiiert.

Fazit

Die Beschäftigung mit Klangkunst im Musikunterricht schafft Abwechslung im Schulalltag und erweitert das methodische Spektrum. Die Gestaltung von Klangobjekten bietet zusätzliche Arbeitsformen für Schülerinnen und Schüler und ermöglicht Einzelarbeiten. Die traditionelle Rolle der Musiklehrerin/des Musiklehrers, der die gesamte Großgruppe musikalisch anleitet, erhält dadurch neue didaktische Impulse. Für die Gestaltung von Klangkunst scheint die offene Form der Lernwerkstatt in besonderer Weise geeignet zu sein.

Literatur

- de la Motte-Haber, H. (1996). Klangkunst – eine neue Gattung? (S. 12–17). In: So-nambiente Festival für Hören und Sehen. Prestel-Verlag, München.
- de la Motte-Haber, H. (2008). Klangkunst: Jenseits der Kunstgattungen. In: Tadday U. (Hrsg.) *Musik-Konzepte Sonderband- Klangkunst*. Richard Boorberg Verlag GmbH & Co KG, München.

- Fiedler, D. & Handschick, M. (2014). *Produktive Methoden im Test – Zum Stellenwert und zur Attraktivität produktiver Methoden im Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen*, verfügbar unter https://phfr.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/413/file/Fiedler_Handschick_Produktive_Methoden_im_Test.pdf [abgerufen am 12.04.2021]
- Handschick, M. et al. (2018). Ästhetische Bildung im Spiegel von Lernwerkstattkonzepten. Überlegungen zu interdisziplinären und übertragbaren Formaten der Kulturvermittlung für heterogene Lerngruppen (S. 138–151) – In: Peschel, M. und Kelkel, M. (Hrsg.): *Fachlichkeit in Lernwerkstätten. Kind und Sache in Lernwerkstätten*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt unter URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-214256 – DOI: 10.35468/5652–10 [abgerufen am 12.04.2021]
- Kiefer, P. (2010). Klangräume – Denkräume (S. 15–39). In: Ders. (Hrsg.) *Klangräume der Kunst*, Kehrer Verlag, Heidelberg.
- Lehrplan Bildnerische Erziehung (k.A.), verfügbar unter https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/eduhi/data_dl/be_lp_neu_ahs.pdf [abgerufen am 12.04.2021]
- Lehrplan Musikerziehung (2018), verfügbar unter: https://me.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Musikerziehung/Dateien/Lehrplan/Lehrplan_Musikerziehung_2018.pdf [abgerufen am 12.04.2021]
- Positionspapier der Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e. V. zu Qualitätsmerkmalen und Lernwerkstattarbeit (2009). verfügbar unter <https://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf> [abgerufen am 30.06.2021]
- Roszak, S. (2014a). Elementares Komponieren – Ein kompositionsdidaktisches Modell zum Erfinden experimenteller ‚Musik verfügbar unter http://experimentelle-instrumente.de/images/texte/elementares_komponieren_zaeb_2014.pdf [abgerufen am 26.11.2020]
- Roszak, S. (2014b). Elementares Komponieren – Ein kompositionsdidaktisches Modell zum Erfinden experimenteller Musik, verfügbar unter http://experimentelle-instrumente.de/images/texte/elementares_komponieren_zaeb_2014.pdf [abgerufen am 12.04.2021]
- Schlothfeldt, M. (2018). Komposition als didaktisches Handlungsfeld (S. 326–333). In: Dartsch, M. et al. *Handbuch Musikpädagogik – Grundlagen – Forschung – Diskurse*. Waxmann, Münster.
- Wallbaum, C. (2009). Produktionsdidaktik im Musikunterricht – Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen. 2., veränd. Aufl., verfügbar unter: https://slub.qucosa.de/landing-page/?tx_dlf%5bid%5d=https%3A%2F%2Fslub.qucosa.de%2Fapi%2Fqucosa%253A623%2Fmets [abgerufen am 28.10.2020]

Fritz Höfer

Musikdidaktische Überlegungen zu Musikvideos im Kontext populärer Musik

1. Einleitung

Folgende Maxime des renommierten Popmusikforschers Diederichsen sei dem Beitrag vorangestellt:

„Die Pop-Sozialisierten werden die Augen niemals schließen“
(Diederichsen, 2014, S. 139).

Die menschliche Wahrnehmung ist a priori intermodal determiniert (Rösing, 2003, S. 9); *nur* sehen oder *nur* hören ist eigentlich unmöglich. Unsere Wahrnehmungskanäle beeinflussen sich wechselseitig. Bereits Aristoteles spricht von einem *sensus communis*, einem Gemeinsinn als Art koordinativer Schnittstelle zwischen den Sinneskanälen und dem Verstand.

Im Zuge der Mediatisierung entwickelte sich eine gewisse Vormachtstellung des Sehsinns, welche der Philosoph Günther Anders wie folgt beschreibt: „Früher hat es Bilder in der Welt gegeben, heute gibt es die Welt als Bild, als Bilderwand, die den Blick pausenlos fängt, pausenlos besetzt, die Welt pausenlos abdeckt“ (Anders, 1980, S. 76). Viele verwenden in diesem Kontext den Begriff „Augenmenschen“ (Rösing, 2003, S. 9) oder sprechen von einem „visuellen Zeitalter“ (Paul, 2016). Innerhalb der populären Musik wird dieser Tatsache in besonderer Weise Rechnung getragen. Bühnenoutfit, Platten-/CD-Cover, Lichtshow und das obligate Musikvideo zum Song, welches in diesem Beitrag im Zentrum steht, wären hier als Beispiele zu nennen. „Music videos are promotional tools that emphasize the visual packaging of popular music“ (Abt, 1987, S. 102). Die Kombination von bewegtem Bild und Musik ermöglicht eine spezifische und in vielen Fällen intensivere Musikrezeption. Musikvideos sind mehr als Werbung, sie nutzen Medieneffekte und sind essentieller Bestandteil der Popkultur. Sie entwickeln sich entlang dieser und der zugrundeliegenden technischen Entwicklung dynamisch weiter.

Im folgenden Beitrag soll über die Bedeutung von Musikvideos aus der Perspektive der Popmusikforschung, aber insbesondere aus jener der Musikpädagogik und Musikdidaktik nachgedacht werden. Aufgrund der Bedeutung

von populärer Musik für den Musikunterricht wird die Popmusikforschung zu einer zentralen Bezugsdisziplin für die Musikpädagogik.

Am Beginn des Beitrages steht ein historischer Abriss über die Entwicklungsstadien von Musikvideos. Dieser wird ergänzt durch den Versuch einer Definition und die Auflistung wesentlicher Merkmale. Darauf aufbauend werden Analysemöglichkeiten von Musikvideos vorgestellt. Im nächsten Abschnitt wird die Bedeutung von Musikvideos und neuen multimedialen Umgangsweisen mit Musik innerhalb einer digitalen Jugendkultur erläutert. Es folgen Praxisbeispiele und didaktische Überlegungen zum Umgang mit Musikvideos, sie ermöglichen den Transfer der voran gestellten theoretischen Grundlagen hin zum schulischen Musikunterricht. Das Fazit formuliert zusammenfassende Gedanken und Überlegungen, welches Potential Musikvideos für musikbezogene Lehr- und Lernprozesse offerieren und welchen Beitrag eine entsprechende (interdisziplinäre) Grundlagenforschung und berufsfeldbezogene Forschung dabei zu leisten haben.

2. Entstehungsgeschichte und Definitionsprobleme

Als Vorformen von audiovisuellen Medien und Musikvideos können viele historische Beispiele genannt werden: Bereits Isaac Newton ordnete Töne den von ihm entwickelten Farbkreis zu. Louis Bertrand Castel entwickelte im 17. Jahrhundert ein optisches Cembalo, bei dem das Anschlagen einer Taste jeweils eine im Raum projizierte Farbe auslöst. Natürlich können auch die Oper und das Musiktheater im Allgemeinen hier genannt werden. Gerade die Idee des Gesamtkunstwerkes bei Richard Wagner baut auf Medienkonvergenz und dem Transfer zwischen (akustischen und visuellen) Medien bzw. künstlerischen, ästhetischen Ausdrucksmöglichkeiten auf.

Grundsätzlich haben sich „Kunstgattungen nie unabhängig voneinander vollzogen“ (Gies, 2005, S. 146). Auch in der Geschichte der Popmusik ist die Idee des Gesamtkunstwerkes immer wieder anzutreffen. Bereits in den 80er Jahren produzierte die Industrial Band Laibach politische Song-Performances aus Musik, Texten, Videos, Kostümen, Bildern und Symbolen. Songcontest-Gewinner Tom Neuwirth alias Conchita Wurst, um auch ein jüngeres Beispiel anzuführen, betonte kürzlich in einem Interview: „Für mich ist die Musik ein Teil der visuellen Umsetzung. Ich liebe nichts mehr, als Videos zu machen“ (Baldinger, 2019).

Ähnlich begeistert äußerte sich Pop-Ikone David Bowie über Musikvideos: „I see it as an artistic extension“ (Reiss & Feineman, 2000, S. 18). Wahrscheinlich sollte man hier noch einen Schritt weitergehen und nicht nur von *Erweite-*

rung, sondern von *Bedeutungsanreicherung* und einer damit verbundenen Steigerung der Komplexität sprechen.

Die Selbstinszenierung und das Spiel mit verschiedenen Identitäten transportieren Popstars vorwiegend über ihre Musikvideos. Nur die Musik oder der Song an sich würden dafür nicht ausreichen, wie man daraus schließen darf. Dies allerdings spräche nicht unbedingt für das Vertrauen in die Kraft der Musik, jedoch für die Überzeugung von jener der laufenden Bilder.

Die eigentliche Geschichte des Musikvideos ist eng mit der Geschichte des Kinos und in weiterer Folge des Fernsehens verbunden. In den 40er Jahren wurden in Amerika *Soundies* produziert. Dabei handelte es sich um dreiminütige unterhaltsame Filme zu Jazz Songs, die über dafür gebaute Jukeboxen abgespielt wurden. Hitparadensendungen aus den 50er Jahren und Musikfilme bzw. Film-Musicals, beispielsweise jene von Elvis Presley (*Blue Hawaii*) oder den Beatles (*Strawberry Fields Forever* 1967, erstmals kein reines Performance-Video), stellen einen weiteren Ausgangspunkt für die Entwicklung des Musikvideos dar.

Ein Meilenstein in der Geschichte der Musikvideos geht auf das Jahr 1981 zurück, als der Musiksender MTV ausgerechnet mit dem Video zum Song *Video killed the radio star* seinen Betrieb aufnahm. Der Fernsehsender und die Musikindustrie kooperieren von nun an in einer Win-Win-Situation: Die Industrie liefert das Programm, der Sender stellt das Massenmedium bereit. Weitere lokale Sender folgen dem Modell.

„Auf diese Weise ist populäre Musik integraler Bestandteil einer global operierenden Medienindustrie, die die werbeökonomisch lukrative Trias ‚Jugend – Musik – TV‘ intensiv nutzt“ (Neumann-Braun & Mikos, 2006, S. 14).

Musiksender sind mehr als bloße Dauerwerbung für Popmusik, sie repräsentieren eine spezifische Lebenswelt mit einem entsprechenden Lebensgefühl (Kleiner, 2018, S. 158), dafür zeichnen nicht zuletzt die Moderatorinnen und Moderatoren verantwortlich (Kleiner, 2018, S. 161).

Die Blütezeit mit den größten Etats zur Produktion von Musikvideos stellen die 80er und 90er Jahre dar. Stars wie Michael Jackson oder Madonna investierten mehrere Millionen Dollar in ihre Musikvideos. Bestimmte Songs wurden gerade wegen ihres Videos berühmt, bspw. *Take on me* der norwegischen Popgruppe *AHA*.

Ganze Musikrichtungen, wie etwa HipHop, verdanken ihre Popularität Videokanälen wie MTV und VIVA (Wicke, 1994).

Als weiterer Meilenstein kann das Jahr 2005 bezeichnet werden, Musikvideos verlagern sich jetzt zunehmend in das Internet. Die Videoplattform *YouTube* geht in diesem Jahr online und kurz darauf entstehen diverse Musikstreamingdienste.

Das Musikvideo mutiert innerhalb der Post Internet Art vom Werbemedium zu einer autonomen künstlerischen Form (Gass, Höller & Manstetten, 2018, S. 8), ökonomische Gesichtspunkte verlieren vielfach an Bedeutung. Künstlerinnen und Künstler produzieren Musikvideos ohne Abhängigkeit von einem Label und oft ohne Vision, die Charts zu stürmen.

So müsste man hier den Songtitel des ersten Videos auf MTV gemäß dieser Entwicklung ändern auf *Internet killed the video star* (Maura, 2014). Ab sofort können Bands auch ohne großes Label ein Massenpublikum erreichen:

„While record companies were cutting music video budgets and industry papers like Billboard were lamenting the end of an era, digital technologies have made it easier for many bands (and their fans) to produce and distribute music videos outside of traditional networks and without financial support from their labels.“ (Edmond, 2014, S. 307)

Und noch mehr: Der Konsument kann nun interaktiv sein Musikvideoprogramm, seine Playlist, so wie es in *Youtube* heißt, selbst gestalten. Entsprechend verändert sich auch eine zunehmend *digitale* Jugendkultur: „Lineartät ist nichts mehr, was Jugendliche heutzutage erreicht. Diese sind mobil und mehrkanalig, unaufmerksam und ungeduldig, wechselnd und wandlungssüchtig“ (Kleiner, 2018, S. 168). Musik ist in unterschiedlichsten Formaten omnipräsent und Mainstreams verschwinden.

Amateurvideos, oft in Form von Remixes, Coverversionen und (Montage-)Parodien finden ebenso Eingang in Videoplattformen und ermöglichen neuartige Partizipationsofferte, aus denen eine *Do it yourself*-Ästhetik entsteht. Aktuelle Jugendkulturen pflegen einen aktiven Umgang mit dem Netz. Die Loslösung von einem passiven Mainstream-Musikkonsum hin zu einem aktiven Umgang mit populärer Musik kann diesbezüglich als eine Art Demokratisierung gewertet werden.

Jede Suchanfrage auf *Youtube* dient als Grundlage des Angebots der personalisierten (nicht linearen) Startseite, um so eine maximale Verweildauer auf der Plattform zu erreichen.

Technische Innovationen haben schon immer die Geschichte der Popmusik und der von ihr verwendeten Medien verändert. So stellt sich die Frage, welche Meilensteine in der Entwicklung von Musikvideos noch zu erwarten sind. Die Weiterentwicklung des Internet zum interaktiven Web 2.0 liefert die Basis für einen weiteren derartigen Meilenstein hin zum interaktiven Musikvideo: Zum Song *Happy* von Pharrell Williams konnten Fans eigenes Videomaterial hochladen. So konnte der Song rund um die Uhr immer wieder mit neuer Visualisierung weltweit rezipiert werden. Im Musikvideo *Just reflector* von Arcade fire kann man mittels Computerkamera selbst zum Hauptdarsteller des Videos werden.

Es gibt mittlerweile Musikvideos, die, ähnlich wie in Computerspielen, eine interaktive Steuerung ermöglichen: Wohin man sich im gegebenen Szenario bewegen möchte, kann interaktiv beeinflusst werden. Eine andere Form von Interaktivität bietet der Clip zu *I think she ready* von Iggy Azalea. Hier können diverse Gegenstände und Kleidungsstücke der Bandmitglieder geklickt und gekauft werden. Das Musikvideo ist zugleich Onlineshop. Selbst Altmeister Bob Dylan hat ein neues interaktives Musikvideo seines Klassikers *Like a rolling stone* veröffentlicht. Hier kann man wie mit der Fernbedienung eines TV-Gerätes virtuell zwischen den Kanälen zappen. Der Song wird auf diese Weise visuell immer in einen neuen Kontext gestellt und von anderen Darstellern performt. Ähnliche interaktive Formen nutzen Computerspiele (z. Bsp. *Guitar Hero*) und musikbezogene Apps.

Neuere popmusikalische Stile wie beispielsweise die Electronic Dance Music entwickelt ebenso einen eigenen Musikvideotypus. Hier wird oft versucht, auf einer visuellen Ebene den Klang bzw. den Track nachzuzeichnen. In der Fachsprache nennt man das *Visuals*. Sie begleiten oft auch die Performance eines DJ (Röthig, 2015, S. 122).

Einen finalen visionären Blick bezüglich der Zukunft von Musikvideos könnte die Realisierung des folgenden Szenarios bedeuten: „die völlige Entfesselung der Kamera. In rasanten Fahrten und Flügen ließen sie das elektronische Auge spielend Wände oder Körper durchdringen“ (Beier & Wellershoff, 2004).

Der historische Abriss hat gezeigt, dass die Faszination, Musik und Bild zu kombinieren, naturgemäß entlang der technischen Entwicklung erfolgte und nie abgebrochen ist bzw. abbrechen wird.

Wenden wir uns nun nach diesem historischen Kurzabriss der Begriffs- und Definitionsproblematik zu. Gerade für Forschungszwecke stellt die Definierung von Begriffen eine wesentliche Grundlage dar. Auf den ersten Blick scheint dies für den Begriff *Musikvideo* nicht allzu schwer zu sein. Versucht man jedoch wesentliche Merkmale und Funktionen komprimiert zusammenzufassen, zeigt sich die Komplexität des Phänomens. Peter Wicke bietet folgenden umfassenden Definitionsversuch:

„Was hier stattfindet, ist ein Recycling von Medienbildern, eine Synthese von Symbolen, verbalen, musikalischen und visuellen Stereotypen, Bruchstücken vorangegangener Medienerfahrung, die im freien Spiel der Phantasie aufeinander bezogen werden können, gerade weil ihre Verknüpfung lediglich formalen Gesetzen folgt. In solcher Synthese verweisen die ursprünglichen Bedeutungen dieses Sammelsuriums von Symbolen, Objekten und Stereotypen aufeinander, löschen einander aus, sind in der Rasananz der Schnittfrequenzen oft kaum richtig wahrnehmbar, vermischen sich und erzeugen ein Assoziationsfeld, das wie ein Magnet die Erinnerungsbilder des Betrachters, Be-

wußtseinsfragmente, Imaginationen und seine Phantasie anzieht.“ (Wicke, 1994)

Musikvideos bauen demgemäß auf mannigfaltigen Präskripten auf, welche aus unterschiedlichsten künstlerischen und ästhetischen Ausdrucksformen (z. B. Filmen, Bildern, aus der Mode, Fotos) sowie Film- und TV-Techniken stammen. Oft sind sie selbstreferentiell, indem sie auf bekannte Motive und Szenen verweisen. Die Kombination und Modifikation von grundlegenden Motiven und Stereotypen stellt eine zentrale Arbeitsweise bei der Produktion von Musikvideos dar.

Das Zitieren auf der Bildebene findet sein Gegenüber auf der Klangebene in der Technik des Samplings. Seit den 80er Jahren wurde in der Popmusik sowohl auf der Bild- als auch auf der Tonebene das Zitieren entdeckt (Diederichsen, 2014, S. 73).

Diskontinuität, Zusammenhanglosigkeit, Mehrdeutigkeit, Normverstöße, Außergewöhnliches und kurzer Bildschnitt (Fiske, 1986), vorproduzierter Song als (unveränderbare) Grundlage, kommerziell, unterhaltsam (Korsgaard, 2017, S. 26), auf Affekte (ebd., S. 113) abzielend, werden immer wieder als zentrale Wesensmerkmale von Musikvideos genannt. Je nach Video treffen diese mehr oder weniger zu. Naturgemäß beeinflusst auch der (populäre) Musikstil die Art des Videos. Man denke hier daran, wie sehr sich beispielsweise ein Rap von einem Rock Musikvideo unterscheidet: In Rapvideos wird eine künstliche hegemoniale Welt mit den zentralen Leitmotiven *sex and crime* erzeugt. Dazu im Gegensatz stehen die Performancevideos von erdigen Rockstars, die rein auf ihre Musik fixiert sind. Daher gilt es, stiladäquate Stereotype und zielgruppenorientierte Erwartungshaltungen zu erfüllen. Die oft mosaikartig zusammengesetzten Präskripte in Musikvideos beinhalten zahlreiche Symbole und Codierungen, welche vom Rezipienten decodiert werden müssen. Dabei spielen das Erfahrungswissen und entsprechende Assoziationen seitens des Rezipienten eine wichtige Rolle. So entwickeln besonders Jugendliche und spezifische Jugendkulturen ihre individuelle Lesart (Neumann-Braun & Mikos, 2006, S. 18). Normen und Werte beeinflussen dabei den Prozess maßgeblich.

Musikvideos können dadurch unterschiedliche Wirkungen bei den RezipientInnen erzeugen. Bedeutungen werden im Subjekt generiert und sind nicht im Objekt festgelegt.

Aus einer kommunikationswissenschaftlichen Perspektive bzw. jener der sogenannten *cultural studies* (Pop als Kultur) sind Musikvideos als Formen künstlerischen Ausdrucks zu betrachten. In der Auseinandersetzung des Subjekts mit dem künstlerischen Objekt (Musikvideo) entstehen Reflexionsprozesse und Wirkungen. Musikvideos sind so gesehen ein neuer (Alltags-)Kunsttypus, der sich zwischen Medienkunst und Populärkultur bewegt:

„The analogue music/video therefore represents a world of technical and creative passage, situated between art and commerce, the mere illustration and documentation of musical performance, and visual creativity and imagination.“ (Arnold, Cookney, Fairclough & Goddard, 2018, S. 3)

Ob Musikvideos trotz ihrer meist kommerziellen Ausrichtung als Kunstform gelten, hängt vom vorliegenden Kunstbegriff ab, bzw. ob man grundsätzlich „kommerzielle Kunst“ (Vieregge, 2008, S. 84) oder nur „reine Kunst“ (Kunst um der Kunst willen) im Sinne der Feldtheorie von Pierre Bourdieu anerkennt. Eine Grenzziehung wird zunehmend schwieriger, wegen der „gegenseitige[n] Durchdringung der Welt der Kunst und der des Geldes“ (Bourdieu, 2001, S. 530). Musikvideos sind so klarerweise als Kunstform zu betrachten. Bourdieu führt dafür die ästhetische Zeichendimension mit kultursoziologischen Gegebenheiten zusammen – in wechselseitiger Wirkung (Feld-Habitus). Erschwert wird diese Diskussion wegen der großen Bandbreite und Inhomogenität von Musikvideos. Das zugrundeliegende Motiv, Musikvideos zu produzieren, muss heute nicht mehr hauptsächlich ökonomisch geprägt sein. Es mögen ästhetische Anliegen eine größere Rolle spielen. Versucht man Musikvideos über den Produktionsprozess zu definieren, kann Folgendes festgehalten werden: Zu den bestehenden Tonspuren inkl. dazugehöriger Effekte geschieht Ähnliches auf der Bildebene und verbindet sich zu einem sich wechselseitig beeinflussenden Ganzen – mit erheblichen Auswirkungen auf die Rezeptionen der Produkte: „In other words, the rapidness of images produced by montage image-upon-image editing techniques functions as a type of visual response to the layering of multiple musical sounds in the studio recording“ (Korsgaard, 2017, S. 19). Der Produktionsprozess beinhaltet nicht nur die Kombination, sondern vor allem die Transformation verschiedener Medieninhalte:

„One of my main idea is that music video generally operates according to the logics of remediation (...). This means that music video enters into fundamental relations with other media, old as well as new, in incorporating, transforming, or repurposing their techniques, forms, and aesthetics.“ (Korsgaard, 2017, S. 41)

Die Wahrnehmung des Visuellen wird durch das Auditive verändert und vice versa.

Den Produktionsprozess von Musikvideos kennzeichnet, dass Medienformate (Bild, Text, Musik, Video) kombiniert und transformiert werden.

McLuhans (1964) Medientheorie, wonach der Inhalt eines Mediums ein anderes Medium ist, kann hier als Erklärung herangezogen werden: „The content of writing is speech, just as the written word is the content of print, and print is the content of the telegraph“ (McLuhan, 1964, S. 8).

Was das Genre des Musikvideos (bzw. Multimedia-PC) betrifft, wird es noch komplexer. Hier subsumieren und transformieren sich gängige Medienformate (sowohl analoge als auch digitale) zu einer neuen Kunstform bzw. zu einem eigenständigen Medium. Auch das berühmteste Zitat McLuhans „Das Medium ist die Botschaft“ (McLuhan, 1968, S. 13) trifft auf Musikvideos zu. Das Medium beeinflusst den Inhalt und ist verantwortlich für eine spezifische Wirkung.

In diesem Zusammenhang warnt Neil Postman auch vor einem Verlust, wenn er feststellt: „every technology is both a burden and a blessing, not either-or but this-and-that“ (Postman, 1992, S. 4f.). Hört man Orchestermusik nur mehr über Lautsprecher oder *iPods*, fehlt eine wesentliche musikbezogene Erfahrung. Ähnlich könnte eine musikdidaktische Konsequenz sein, dass unsere Schüler und Schülerinnen möglicherweise Musik nur mehr multimedial wahrnehmen und es ihnen im Musikunterricht daher schwerfällt, Hörbeispiele *nur* zu hören. Demnach muss sich die Musikdidaktik mit gängigen Musikrezeptionsformen von Jugendlichen beschäftigen. Phänomene von Musikvideos wie *remediation* und *Intermedialität* müssen dabei berücksichtigt werden. Dazu soll der nächste Abschnitt einen genaueren Einblick geben.

3. Analyse von Musik-(Pop)videos

Wie oben schon angedeutet, handelt es sich bei Musikvideos um einen komplexen Kommunikationsprozess, an dem viele Personen (z. B. Star, Tänzer, Produzent, Lichttechniker, Makeup-Artist, Videoschnitttechniker, Regisseur, Vertriebsverantwortliche) und Komponenten beteiligt sind bzw. diesen bedingen. „Am Ende wird es unmöglich, das Ergebnis des Produktionsprozesses, den aufgenommenen Song, auf einzelne Akteure zurückzurechnen: Der Song wird zur Botschaft ohne Sender“ (Huck, 2013, S. 72). Systemische Grundprinzipien der Musikindustrie, beispielsweise das Abzielen auf eine spezifische Zielgruppe oder die Entwicklung eines gewissen Star-Images, prägen das Produkt. Gerade durch das Musikvideo wurde es in der Geschichte der Popmusik möglich, das Image eines Stars je nach Song oder zugrunde liegender Kampagne zu ändern, bzw. wurde es ermöglicht, dass sich *Stars immer wieder neu erfinden*, wie das in der Branche oft formuliert wird.

Bis dato erfolgte die Analyse von Musikvideos hauptsächlich aus der Perspektive der Medien-, Kommunikations- und Kulturwissenschaft, trotz der ebenbürtigen Bedeutung für Musik- und Kunstwissenschaft, Psychologie, Pädagogik und Soziologie (Jacke, 2003, S. 35).

In den Analysen der Kommunikations- und Kulturwissenschaft dominiert der Blick auf die Bildsprache (Röthig, 2015, S. 14), die Musik und vor allem

die wechselseitige Beeinflussung und Transformation von Musik und Bild werden zu wenig berücksichtigt. Claudia Bullerjahn (2008, S. 205) unterscheidet bildbegleitende (Filmmusik) von bildbegleiteter Musik (Musikvideo). Sie betont dadurch zwei grundsätzliche Hierarchieformen zwischen Musik und Bild. Eine umfassende Analyse sollte also, unabhängig von der vorherrschenden Hierarchie, beide Ebenen in ihrer Gesamtheit und wechselseitigen Beeinflussung beschreiben.

Vorliegende Analysen von Musikvideos können grundsätzlich unter inhaltsanalytischer, wirkungsanalytischer oder ästhetischer Perspektive betrachtet werden:

a) Inhaltsanalytische Analyse von Musikvideos

Musikvideos wurden bis dato vorwiegend aus einer inhaltsanalytischen Perspektive in Bezug auf die Bildsprache erforscht. Oft wird dabei, wie bereits kritisiert, der intermediale Charakter zu wenig berücksichtigt (Altrogge, 1996; Quandt, 1997). Korsgaard bezeichnet diesen als „dual remediation of sound and image“ bzw. „musicalization of visions“ (Korsgaard, 2017, S. 6). Vernallis (2013, S. 5) nennt die Durchdringung von Bild- und Musikebene „audiovisual turn“. Goddard verwendet ebenso den Begriff *audiovision*, „a form of audiovisualology rather than simply visualizing music“ (Goddard, 2018, S. 165). Vieregg (2008, S. 10) spricht analog dazu vom „Prinzip der ‚Synästhesie‘“. Daniel Kothenschulte beschreibt die Interdependenz beider Ebenen wie folgt:

„Aus der Soundskulptur wird eine visuelle Skulptur, Ursache und Wirkung verschmelzen ineinander, zwischen Bild und Sound gibt es am Ende keinen Unterschied mehr. Das ästhetische Prinzip des Videoclips, die perfekte Verbindung von Bild und Sound, wird hier zu einer kaum noch zu überbietenen Vollendung geführt.“ (Kothenschulte, 2018, S. 105)

Die Dynamik, um einen spezifischen Parameter herauszugreifen, kann sowohl auf der Bild- als auch Musikebene ausgedrückt werden. Die Wirkung des Musikvideos wird durch die wechselseitige Beeinflussung bzw. das Zusammenspiel beider Ebenen intensiviert.

„Die Grundlage der Clipästhetik ist die musikalische Visualität – das Sehen der Musik und das Hören der Bilder“ (Neumann-Braun & Mikos, 2006, S. 86). Daraus entstehen komplexe Bedeutungspotentiale und auch ein neuer Ästhetizismus.

Die Verwendung des Begriffes der Visualisierung „impliziert ein hierarchisches Verhältnis von Bild und Ton, indem er die Existenz musikalischen Materials als Grundlage des Zusammenwirkens versteht und ein ‚Sichtbarmachen‘ des Tons nahe legt“ (Vieregg, 2008, S. 59).

Als Beispiel für diese musikalische Visualität sei das Musikvideo *Rockit* von Herbie Hancock genannt. Im Musikvideo wird das Scratching sowohl akustisch als Geräusch als auch im Bild durch das Vor- und Zurücklaufen der Bilder ausgedrückt (Keazor & Wübbena, 2005, S. 332).

Zahlreiche Inhaltsanalysen (Pape & Thomsen, 1996, S. 202–206) versuchen Musikvideos in Kategorien einzuteilen, wobei ein Clip oft auch mehrere Kategorien repräsentieren kann. Folgende drei Kategorien – wiederum nur an der Bildebene orientiert – werden dabei im Wesentlichen unterschieden:

- Performance: Live-Performance (Sänger bzw. Band musiziert), Bühnen-Performance, Performance ohne Realbezug (Band performt nicht auf einer Bühne)
- Konzept-Performance: Performance mit Realbezug, Performance mit Kulisse, Computeranimierte Performance
- Konzept: mit/ohne Interpretieren, narrativ, situativ (in verschiedenen Lebensbereichen), illustrativ (z. B. Szenen, Standbilder) (Altrogge & Amann, 1991, S. 60; Altrogge, 2000, S. 33).

Ferner werden Videoclips auch hinsichtlich verwendeter Gestaltungsmittel (Farbgestaltung, Effekte, Schnittfrequenz, Kameraperspektive und -bewegungen, Licht, Animation, Ikonographie) analysiert (Maas, 1998, S. 8).

Weiterführende Analysekriterien stellen Bühnenpräsenz/Selbstdarstellung (Gestik, Mimik, Körpersprache, Kleidung, Bewegung im Raum) sowie Bühnenbild/Handlungsort dar (Blume, 1998, S. 28).

Korsgaard (2017, S. 65–69) formuliert 16 (intermodale) Kategorien einer *musicalization of vision*, d.h. Möglichkeiten der Übersetzung, Transformation von Musik und Bild:

- a) The use of „tracks“: Bild-Musik-Bezüge
- b) Features of rhythm: Rhythmus und Bild korrespondieren
- c) Duration: einzelne Töne werden mit Bildern unterlegt
- d) Aspect of melody: Melodie und Bild bedingen sich
- e) Aspect of harmony: Harmonie und Bild bedingen sich
- f) Textural, tonal, and timbral features: Text/Stimmung korrespondiert mit Bildern
- g) Musical intensity or loudness expressed in the image
- h) Musical tempo expressed in the image
- i) Musical structure as video structure
- j) Figure-ground relations: z. B. Melodie/Begleitung spiegelt sich auf der Bildebene wider.
- k) Looping and repetition
- l) Sound effects and visual effects
- m) Lyrics and image

- n) The lyrics narrative and the visual narrative
- o) Lyrics represented as text
- p) Images of the musical performance

In diesem Zusammenhang sei angemerkt, dass diese Kategorien auch in der Schulpraxis zur Anwendung kommen können, um Musikvideos zu analysieren. Gerade kreative Prozesse und Produkte brauchen derartige Kategoriensysteme bzw. Analyseinstrumente, um ästhetische Diskurse im Unterricht führen zu können bzw. zu helfen, Schülern ihre ästhetischen Urteile zu begründen.

Natürlich können Musikvideos auch hinsichtlich spezifischer thematischer Aspekte (z. B. Gender, Ethnie) analysiert werden. Bekannt ist die Kritik an der Dominanz von Sex und Gewaltinhalten in Musikvideos und daran, dass dadurch entsprechende Grundtriebe angesprochen würden. Man befürchtete eine moralische Gefährdung von Jugendlichen (Maas, 1998, S. 8f.; Bullerjahn, 1998, S. 13; Hansen & Hansen, 1990; Quandt, 1997, S. 112–117; Neumann-Braun & Mikos, 2006, S. 23–38). Zweifelsohne werden Stereotype von Frauen- und Männerbildern und ein damit verbundener Umgang mit Sexualität über Musikvideos transportiert.

„Von Pop bis Rap durchzieht Sexualität alle Richtungen, wenn nicht direkt thematisiert, dann zumeist doch konnotativ durch Körpersprache, Kameraführung, Styling, Accessoires und/oder in Anspielungen der Songtexte“ (Blume, 1998, S. 29).

Renate Müller (1996) untersuchte den Genderaspekt in Musikvideos. Gender-Konstrukte wurden in den 80er Jahren besonders von Madonna fernab vorherrschender Stereotype in Musikvideos geschaffen – sie reichen vom *gender bending* bis zur Androgynie.

Behne & Müller (1996) untersuchten Musikvideos hinsichtlich der Konzeptionierung der Geschlechterverhältnisse. Helms & Phleps (2003) gaben mit „Clipped differences: Geschlechterpräsentationen im Musikvideo“ ein einschlägiges Buch heraus, und Christina Schoch erforschte in ihrer Dissertation unter system- und diskursanalytischer Perspektive Ethnizität und Geschlecht in populären Musikvideos. Ihre Arbeit fokussiert die Trennlinie zwischen *weiß* und *schwarz* in Musikvideos und zeigt die dominante „Existenz einer männlich-weiß-heterosexuellen Normativität“ (Schoch, 2006, S. 2f.). Ihr Ergebnis lautet: Musikvideos transportieren zahlreiche „stereotype Muster von Geschlecht und Ethnizität“ (ebd., S. 13) im Spannungsfeld zwischen „Eigenem und Anderem“ (ebd., S. 110) und basieren auf einem eindeutigen Hierarchiegefüge. Auch in der Musikwelt sei das Spannungsfeld von schwarzen und weißen Menschen nach wie vor omnipräsent. Andererseits werde Schwarzen,

wenn es um Musik geht, ein ausgeprägteres Gefühl für Rhythmus und Körperlichkeit zugeschrieben, um ein plakatives Beispiel aus ihrer Arbeit zu nennen.

b) Wirkungsanalytische und rezipientenorientierte Analyse von Musikvideos

Filmmusik und Musikvideos erzielen ihre spezifische Wirkung durch die beschriebene Konvergenz der Sinne. Die Musik und das Bild separat zu analysieren oder die Rezipientinnen und Rezipienten auszuklammern, greift zu kurz: „Die Musik beeinflusst die Wahrnehmung des visuellen Geschehens durch assoziative Verknüpfung“ (Rösing, 2003, S. 19). Bei Musikvideos kann wegen der Fülle an Informationen, Codes und Symbolen, welche im Wahrnehmungsprozess durch die Filter der individuellen Erfahrungen und Einstellungen gehen, nie von einer einheitlichen, konformen Wirkung beim Rezipienten ausgegangen werden. So sehr technische Effekte (z. B. Morphing, Frozen Moment) das Interesse und die Aufmerksamkeit der Rezipienten zu maximieren versuchen (Vieregg, 2008, S. 65), so sehr spielt auf der Rezipientenseite der Grad der Aufmerksamkeit, die – je nach geistig-emotionaler Befindlichkeit und situativer Rezeptionsbereitschaft – dem komplexen Phänomen geschenkt wird, eine große Rolle: „Die Struktur multimedialer Produkte ist durch eine Informationsdichte gekennzeichnet, die beim Rezipieren zu einer wie auch immer gearteten Auswahl durch Aufmerksamkeitsfokussierung zwingt“ (Rösing, 2003, S. 21).

Diese Auswahl bzw. der Grad der Aufmerksamkeit wird darüber hinaus durch Affekte, die wiederum den Zugang zu bestimmten Gedächtnisinhalten begünstigen, mitbestimmt (Brandstätter, 2014, S. 180).

Dazu kommt, dass der Motivation, ein Musikvideo überhaupt anzusehen, sehr unterschiedliche Faktoren zugrunde liegen können und daraus auch verschiedene Grade von Aufmerksamkeit resultieren können: „Sie reichen von Zeitvertreib, Entspannung, Ablenkung und Spaß über die emotionale Stimulation bis zu einer Rezeption mit differenziertem Interesse an bildlichen und musikalischen Inhalten“ (Neumann-Braun & Mikos, 2006, S. 76).

Genderunterschiede im Umgang mit Musikvideos wurden wissenschaftlich ebenso untersucht:

„Für Mädchen stellt das Anschauen von Videos eine soziale und beiläufige Aktivität dar, Jungen beschäftigen sich intensiver mit den Videos und sind eher an Darstellungen sexueller, gewaltförmiger und ‚cooler‘ Szenen interessiert“ (Neumann-Braun & Mikos, 2006, S. 79).

Natürlich spielen die Rezeptionssituation (z. B. in der Peer group, im Lokal, zu Hause), die Altersgruppe, die Kulturzugehörigkeit und der Bildungsgrad eine wichtige Rolle bzw. prägen die Art und Weise, wie ein Musikvideo verarbeitet, *gelesen*, also letztlich dekodiert wird.

Eine Forschungsfrage in diesem Kontext ist, inwiefern die Altersgruppe oder die Zugehörigkeit zu einer spezifischen Jugendkultur mit bestimmten Genres von Musikvideos korrelieren. Naturgemäß haben gewisse Rezipientengruppen Erwartungen an Musikvideos, die es zu erfüllen gilt, um eine gewisse erwünschte Wirkung zu erzielen. Derartige Gruppen können anhand vielfältiger Parameter unterschieden werden: z. B. Gender, Alter, Zugehörigkeit zu einer spezifischen Jugendkulturbewegung, Bildungsgrad, Ethnie, musikalische Sozialisation.

c) Ästhetische Analyse von Musikvideos: Videoclipästhetik

Intermedialität, multimediale Verschmelzungen bzw. Transformationen liefern die Basis für neue künstlerische Ausdrucksweisen. Grundlage dafür ist ein integrativer Kunstbegriff, der eine Trennung zwischen Hoch- und Populär/Alltagskultur unzulässig macht. Intermedialität ist mehr als die Addition medialer Ausdrucksmöglichkeiten (Pasuchin, 2007, S. 25).

Popmusik und Popkultur kann nur in der Gesamtheit verschiedener ästhetischer Ausdrucksweisen und verwendeter Medien betrachtet werden. Pop ist nie *nur* Musik. Musikvideos können als Repräsentanten dieser Gesamtheit betrachtet werden. So verwendet man im Kontext populärer Musik und Musikvideos sehr oft sowohl für diese Gesamtheit als auch für den Star/die Stars den Performancebegriff. Die „Performer [sind] nicht Autoren, sondern Supplement des Songs“ (Huck, 2013, S. 74).

Der deutsche Kulturwissenschaftler Diederichsen (2014, S. 146f.) spricht von einem *Spiegelstadium*: Eine Popmusikkarriere beginnt einerseits oft zu Hause vor dem Spiegel, vor dem man übt und performt, und weniger in der Musikschule, in der nach wie vor eher der klassisch ausgebildete Nachwuchs unterrichtet wird. Verschiedene Identitätskonstruktionen und Wirkungen werden vor dem Spiegel entwickelt und geübt. Ein wesentliches Element der Performance ist dabei die Bewegung zur Musik. Tanz und Körperbezug verbinden – ähnlich dem Musikvideo – Bild und Musikebene und stellen für die Analyse von Musikvideos ein wesentliches ästhetisches Kriterium dar. Eine gute Performance, egal ob auf der Bühne oder im Video, braucht neben der Bewegung noch weitere popspezifische Ausdrucksweisen:

„It is also the *action* fundamental to the embodiment of the song – the acts of singing, eye contact, and gesture towards the crowd, the physicality of playing an instrument, facial expressions – and the dual actions of witnessing and response which further distil this connection of identity between the musician and audience.“ (Mairs Slee, 2018, S. 153)

Neben diesen Ausdrucksmöglichkeiten muss die Performance ein spezifisches Image (Bild!) bieten, ästhetische Darstellungsmöglichkeiten müssen dafür aus-

balanciert werden. Werte und Normen liegen diesem Image zugrunde. Performativität und Expressivität stellen dabei keine Gegensätze dar (Diederichsen, 2014, S. 135). Stars verkörpern auf der Bühne oder im Musikvideo einerseits immer eine Art Kunstfigur, die aber andererseits a priori auch immer aus ihrer Persönlichkeit entstehen. Man denke hier beispielsweise an Madonna, Falco oder Conchita Wurst in ihrem Wechselspiel zwischen Rolle (Performance) und Identität (Expression).

So entstehen in Musikvideos mediale Bühnenbilder, die über Screens und Videowalls untrennbar mit der Musik verbunden sind und dieser zu einer noch intensiveren Wirkung bzw. gemeinsamen Ästhetik verhelfen.

Im historischen Kontinuum verändern sich Musik und Bildsprache stetig, ähnlich den Modeströmungen (Pape & Thomsen, 1996, S. 202). Beispielsweise erobern gerade 3D-Bilder und Panoramabilder, ganz einfach am Smartphone gemacht, die sozialen Netzwerke und diverse Webseiten. Remixes und Mash-ups, basierend auf Musikproduktionssoftware, stehen für eine neue Ästhetik und Stilistik innerhalb der populären Musik.

Die Ästhetik von Musikvideos (Clipästhetik) wird neben Strömungen, die gerade en vogue sind, nicht zuletzt auch von technischen Möglichkeiten und dem vorliegenden musikalischen Genre determiniert:

- a) Sehr kurzer Schnitt (oft schon unter der Wahrnehmungsgrenze). Ein ähnlicher Effekt entsteht beim Zappen durch die heutzutage gewohnte Vielzahl an Fernsehkanälen.
- b) Mehrere Ebenen: „In vielen Videoclips wird mit zwei Ebenen gearbeitet, die dem Prinzip der klassischen Parallelmontage folgen [...]“ (ebd., S. 208).

Einer Vielzahl parallel verwendeter Spuren und Effekte in der Musik steht eine Vielzahl an visuellen Effekten und die Gleichzeitigkeit mehrerer Bilderebenen und Handlungsstränge gegenüber.

- c) Repetitive Ästhetik (Röthig, 2015, S. 34): Die musikalische Form beeinflusst die Bildsprache bzw. wirkt strukturgebend auf beiden Ebenen.
- d) Musikstile (z. B. Rap, Rock, Electronic Dance) korrespondieren mit einer dazugehörigen spezifischen Bildsprache (Pape & Thomsen, 1996, S. 209f.).
- e) Abspielgeräte mit ihren Bildschirmgrößen (z. B. TV, Kinoleinwand, Bildschirm, Display) und aktuelle technische Möglichkeiten (z. B. 3D Modelling Software) nehmen Einfluss auf die Produktion von Videoclips. In den letzten Jahren verlagert sich der Konsum von Videoclips vorwiegend auf das Smartphone.

Wesentliche Merkmale von Musikvideos werden in der Fachwelt oft als „MTV aesthetics“ (Korsgaard, 2017, S. 149) bezeichnet und kommen vermehrt auch in Kinofilmen, Werbeclips, Cartoons oder auch in Computerspielen zur An-

wendung. Diese Ästhetik ist geprägt von einer Zunahme der Geschwindigkeit sowie der Simultaneität verschiedener Elemente und Ebenen. Sie prägt unsere (digitale) Gesellschaft und führt Menschen unter Umständen an die Grenzen ihrer Belastung bzw. Wahrnehmungskapazität.

4. Zur Bedeutung von neuen multimedialen Umgangsweisen und Musikvideos innerhalb einer digitalen Jugendkultur

Die jährlich durchgeführte JIM-Studie (2018) unterstreicht die nach wie vor große Bedeutung von Musik und Musikvideos im Freizeit- und Medienverhalten der Jugendlichen. 32 Prozent der Jugendlichen konsumieren täglich Musik via *Youtube*. Generell ist die Plattform das beliebteste Internetangebot für Jugendliche. Nach *WhatsApp* und *Instagram* belegt die *Youtube* App Platz drei der wichtigsten Apps für Jugendliche. *Youtube* ist „ein ganz normaler Teil des Lebens“ (Küchemann, 2019) der heutigen Jugendkultur. „Dabei sind Musikvideos bei Jungen und Mädchen gleichermaßen das beliebteste YouTube Genre“ (Müller, 2017).

Da sich das Web zum „partizipativen Netz“ (Schell, 2008) bzw. Web 2.0 weiterentwickelt hat – jeder Konsument kann auch zum Produzenten von Webcontents werden – können Musikvideos geliked, kommentiert oder auch von den Jugendlichen selbst produziert und ins Netz gestellt werden. Jedes übliche Smartphone bietet dafür die nötige technische Voraussetzung. Klicks und Likes haben eine ähnliche Bedeutung, wie es bis dato Hitparadenplatzierungen darstellen.

Musikvideos beinhalten, wie bereits angeführt, einerseits viele Stereotype und Präskripte, andererseits sind sie in sich selbst wiederum Präskript für neue multimediale Umgangsweisen mit Musik einer digitalen Jugendkultur. *Tik Tok* ist aktuell diesbezüglich eine der meist downgeloadeten Apps unter Jugendlichen zur Produktion und Präsentation von Videoclips:

„Meist wird auf der Grundlage eines ausgewählten (Pop-)Songs oder Musikstückes ein Video mittels eingebauter Smartphone- bzw. Handykamera produziert. Der Bogen spannt sich vom sogenannten *Lip-Sync-Video* (man bewegt die Lippen passend zum Lied- oder Sprechtext), Akrobatik, Persiflage, Tanzchoreografie, szenisches Spiel bis hin zu Alltagsszenen und Tiervideos. Einfache Formen der Videobearbeitung, z. B. die Nutzung unterschiedlicher Aufnahmegeschwindigkeiten oder die Möglichkeit, eigene Audioaufnahmen zu verwenden, offerieren den Nutzerinnen und Nutzern der App vielfältige kreative Umgangsweisen.“ (Höfer, 2019, S. 207)

Jugendliche nutzen derartige Plattformen als virtuelle Lernwelten bzw. mediale Bildungsräume, fernab des institutionalisierten formalen Musikunterrichts. Gelernt wird *on demand*, d. h. was gebraucht bzw. aus der subjektiven Perspektive als sinnvoll erachtet wird. So werden beispielsweise Gitarrengriffe über *YouTube*-Tutorials gelernt. Informelle musikbezogene Lernszenarien unterscheiden sich wesentlich vom formellen Musikunterricht. Nicht das klassische Notenmaterial und die Instruktion des Lehrers, sondern das *Abschauen* und *Imitieren* bilden den Kern des Lernprozesses. Selbstreguliertes Lernen tritt an die Stelle des instruktional-formalen Standardunterrichts.

Das *partizipative Netz*, *Tik Tok*, soll hier als repräsentatives Beispiel dienen und kann nicht nur unter einer lernpsychologischen, sondern auch unter musiksoziologischer Sichtweise betrachtet werden, denn „das Umgehen Jugendlicher mit Musik [ist] mehr als lediglich Unterhaltung: Musik wird zur Identitätskonstruktion und Sozialisation benutzt“ (Müller, 2017).

Da es sich hier immer um einen aktiven selbstbestimmten Prozess handelt, verwendet Renate Müller den Begriff der „musikalische Selbstsozialisation“. Der Prozess oszilliert stets im Spannungsfeld zwischen Abgrenzung und Differenz und dem Grundbedürfnis nach Zusammengehörigkeit (Müller, 2017).

So finden sich in *YouTube* oder auf *TikTok* zahlreiche Video-Remixes, Parodien, Tutorien und Fan-Videos. Sie stehen für einen Lern- und Sozialisationsraum, der von Jugendlichen kreativ multimedial genutzt wird. Fanart, beispielsweise in Form eines selbstproduzierten Musikvideos, verfolgt spezifische Zielvorstellungen:

„Diese von sogenannten MedienamateurInnen hergestellten Angebote vermitteln und transformieren Images der Celebritys aus einer ‚Audience‘ Perspektive und zeigen die KünstlerInnen aus der Sicht des Publikums und somit in seinem Licht – wobei hier ‚das‘ Publikum nicht als eine homogene, gleich gesinnte Zuschauerschaft zu begreifen ist.“ (Schuegraf, 2014, S. 128).

Eine spezifische Form selbstproduzierter Musikvideos stellen sogenannte Mash-ups dar: Verschiedene Medien (z. B. Bilder, Texte, Musik) werden zu einem Thema oder Song in einem bewussten Auswahlprozess zusammengestellt. Jugendliche können so spezifische Themen und Gefühle multimedial ausdrücken und verarbeiten.

„Diese Kultur schließt unter veränderten Rahmenbedingungen an soziale Praxen wie Poesiealbeneinträge oder selbst zusammengestellte Mix-Tapes und Musik-CDs an. Neu ist dabei das Moment der ‚(teil-)öffentlichen‘ Präsentation, durch die das Gesagte, Geschriebene, Gezeigte und Gesungene nicht allein im intimen Kreis verharrt, sondern, einem Ritual ähnlich, vor Dritten ‚bezeugt‘ wird.“ (Reißmann, 2010, S. 42)

Views und *Likes* zu den Mash-ups ermöglichen ein breites Feedback im virtuellen Raum. Sie geben Anlass zum Diskurs und liefern eine gewisse Motivationsgrundlage.

5. Praxisbeispiele zum Umgang mit Musikvideos im Musikunterricht

Im folgenden Abschnitt soll nun noch ein Blick in die Musikdidaktik und Praxis des Musikunterrichts geworfen werden. In Schulbüchern wird das Thema Musikvideo entweder gar nicht oder oft nur marginal auf einer rein theoretischen Ebene behandelt. Da der österreichische Lehrplan für Musikerziehung für die Sekundarstufe 1 und 2 interdisziplinäre bzw. fächerübergreifende Unterrichtsinhalte einfordert, würde das Thema zweifelsohne entsprechendes Potential dafür bieten. Von einem gewissen Grundinteresse seitens der Schülerinnen und Schüler kann dabei ausgegangen werden. Es folgen nun drei Unterrichtsbausteine, welche unterschiedliche Zugänge zum Thema ermöglichen:

Unterrichtsbaustein A: Analyse von Musikvideos

Der Baustein folgt einer rezeptionsdidaktischen Ausrichtung: Die Schülerinnen und Schüler sollen anhand eines Kriterienkataloges Musikvideos analysieren. Die Kriterien basieren auf den beschriebenen Merkmalen des zweiten und dritten Abschnittes des vorliegenden Textes (z.B. Einteilungsmöglichkeiten von Musikvideos, Genderaspekt und Rollenbilder, Stereotype, Symbole, Präskripte, Musik/Bildzusammenhänge, Assoziationen, Star-Image).

Folgende Unterrichtsschritte könnten einen konkreten Unterrichtsaufbau beschreiben:

- a) Lehrer/innen-Vortrag zu Musikvideos (Historischer Abriss, Beispiele, Merkmale)
- b) Vorstellen eines Kriterienkataloges zur Analyse von Musikvideos (dieser kann aus diesem Beitrag abgeleitet werden)
- c) Schülerinnen und Schüler werden in Kleingruppen eingeteilt.
- d) Schülerinnen und Schüler analysieren 3 Videos nach dem Kriterienkatalog und füllen dazu ein Arbeitsblatt in Tabellenform aus, alternativ könnte auch ein Plakat gestaltet werden.
- e) Besprechen der Ergebnisse im Plenum

Ziel dieses Unterrichtsbausteines soll es sein, dass die Schüler bewusster und reflektierter Musikvideos wahrnehmen. Dabei soll eine kritische und forschende Grundhaltung trainiert werden. So kann der Musikunterricht auch einen Beitrag zur Medienerziehung bzw. Medienkritik leisten, wie dies im Grundsatzerlass Medienerziehung (2014) gefordert wird.

Unterrichtsbaustein B: Zu einem vorgegebenen Popsong ein neues Musikvideo gestalten

Videoschnittprogramme gibt es mittlerweile auch als Freeware, beispielsweise *Apple iMovie*, *Windows Movie Maker*, *DaVinci Resolve 16.0 Final*, *Magix Video deluxe*. Für die Unterrichtspraxis erweisen sich diese Freewareprogramme als besonders geeignet, da ihre Funktionen überschaubarer und daher in der Regel einfacher zu bedienen sind und die Einarbeitungszeit in die Software wenig Zeit in Anspruch nimmt. Derartige Programme ermöglichen den Import von Videomaterial, welches mit dem eigenen Smartphone produziert oder aus dem Internet downgeloadet wurde. Eine professionelle Kameraausrüstung ist nicht zwingend notwendig. Diese kann durch kreative Umgangsweisen und Ideen kompensiert werden.

Der zugrunde liegende Song und die Möglichkeiten des Schnittprogrammes stellen in dieser Aufgabe einen kreativen Rahmen bzw. „place“ im Modell von Mel Rhodes (1961) dar, der den kreativen Prozess in Gang setzten soll.

Bei der Durchführung dieses Unterrichtsbausteines konnte ich beobachten, dass Schüler bei dieser Aufgabe in der Regel einen hohen Qualitätsanspruch entwickeln. Da Musikvideos in ihrem Freizeitverhalten eine gewisse Rolle spielen, beeinflussen diese Präskripte die eigenen Ziel- und Niveaувorstellungen der Schülerinnen und Schüler.

Unterrichtsbaustein C: Erzeugen eines Multi-Frame-Musikvideos mit der App *A capella*

Multi-Frame-Videos sind auf diversen Videoplattformen und in Musikvideos eine beliebte Technik, um die Mehrstimmigkeit bzw. das Mehrspurverfahren von Musikaufnahmen zu visualisieren. Der Bildschirm teilt sich in mehrere Felder, in denen beispielsweise jeweils eine Sängerin oder ein Sänger oder eine Instrumentalistin oder ein Instrumentalist zu sehen sind.

Für das Unterrichtsmodell kann ein Kanon, ein kleiner Chorsatz, ein Vokal- oder Bodypercussionpattern verwendet werden. Mit der App, die gratis auf mobilen *Android* oder *IOS*-Geräten heruntergeladen werden kann, lassen sich derartige Videos sehr einfach produzieren und bearbeiten. Die einzelnen Fenster mit dazugehöriger Audioaufnahme werden Fenster (Frame) für Fenster aufgenommen. Die App ist zugleich eine social media Plattform, Beiträge

können veröffentlicht, geliked und kommentiert werden. Um eine gute Audioqualität zu erreichen, sollten bei der Aufnahme Kopfhörer verwendet werden.

Möchte man kurze Musikvideos ohne Multi-Frame von den Schülerinnen und Schülern am mobilen Endgerät produzieren lassen, könnte man auf die oben beschriebene App *TikTok* zurückgreifen.

6. Fazit

Zusammenfassend sollen nun Chancen und Herausforderungen für die Musikpädagogik und Musikdidaktik im Kontext von Musikvideos beschrieben werden. Dabei geht es einerseits um die Potentiale, die dieses Thema gerade für die Praxis des Musikunterrichts bietet, andererseits um theoretische wissenschaftliche Grundlagen, welche zwingend eine interdisziplinäre Zugangsweise zum Thema in Theorie und Praxis einfordern.

a) Chancen für die Praxis des Musikunterrichts

Die beschriebenen Unterrichtsbausteine lassen die Bandbreite an Möglichkeiten für eine kreative Medienarbeit im Musikunterricht erahnen. Folgende Argumente sprechen für einen derartigen Einsatz im Unterricht:

- Jeder kann heute Musikvideos anfertigen (Smartphonekameras, Freewareprogramme, Mediendatenbanken im Internet, Verbreitung über soziale Netzwerke).
- Musikvideos haben eine überschaubare Länge
- Fertige Musik kann als Grundlage verwendet werden.
- Für die Bildsprache gilt: anything goes (es gibt keine *Nicht-Wirkung*) (Korsgaard, 2017, S. 174).
- Fächerübergreifende Themen: z.B. Geschlechterrollen in Musikvideos (Psychologieunterricht)

Musikvideos ermöglichen ein Andocken an die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler. Formelle und informelle Lernprozesse stehen deshalb beim Umgang mit Musikvideos im Unterricht gleichberechtigt nebeneinander.

Wie gezeigt, ermöglicht das Thema neue (multimediale) Umgangsweisen mit Musik, wobei auch traditionelle Umgangsweisen (Singen, Musizieren, Bewegen) dabei zur Anwendung kommen können. Analoge Kompetenzen können hier sinnvoll mit digitalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler kombiniert werden.

Diese multimedialen Umgangsweisen innerhalb und außerhalb des Web 2.0 bieten besondere Chancen für einen inklusiven Musikunterricht, vor allem für Jugendliche mit eingeschränkter Wort- und Schriftsprache (Pasuchin & Wijnen, 2008, S. 28). Musikvideos und multimediale Apps können auf sehr unterschiedlichen Niveaustufen genutzt werden.

So kann der Musikunterricht, wie schon angesprochen, mit derartigen multimedialen Projekten seinen spezifischen Beitrag zum Unterrichtsprinzip Medienerziehung (BMBF, 2014) und in weiterer Folge zu einer Ästhetischen Bildung leisten:

„In der Bilderwelt populärer Kultur der Medien- und Informationsgesellschaft dürfen ästhetische Erfahrungen nicht der diskursiven Praxis untergeordnet werden, und visuelle und musikalische Kompetenzen, die sowohl gestaltend als auch rezeptiv eingesetzt werden, dürfen nicht der Lesekompetenz nachgeordnet sein.“ (Mikos, 2000, S. 11)

Musikunterricht vermittelt so auch eine visuelle Kompetenz und wird Teil einer ästhetischen (Gesamt-)Bildung, welche die Ziele der Medienerziehung subsumiert und zwingend ergänzt.

Möglicherweise wäre dafür auch ein eigenes Fach *Kunst und Ästhetik*, wie von Ursula Brandstätter angedacht, notwendig. Sie schlägt ein Fach vor „mit beweglichen internen Fachgrenzen“, mit „kunstspartenübergreifenden Inhalten (wie z. B. Kulturgeschichte, Gestaltungslehre, intermodale Kunstformen oder auch übergreifende Lernwelthemen und Projekte) und mit kunstspartenspezifischen Angeboten (wie etwa Klassenmusizieren, textiles Gestalten, kreatives Schreiben, materialspezifische Techniken etc.)“ (Brandstätter, 2014, S. 213).

Nur so könnten (multimediale) Unterrichtsinhalte wie Musikvideos und neue künstlerische Ausdrucksweisen (z. B. Netart, (Multimedia-)Performances, Klang- und Lichtinstallation) eine entsprechende Berücksichtigung im Unterricht finden, denn „ästhetische Erfahrungen sind immer ganzheitliche Erfahrungen. Auf Ganzheitlichkeit gerichtete, integrative und fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien korrespondieren mit der außerschulischen, alltäglichen Praxis ästhetischer Erfahrung“ (Gies, 2005, S. 147).

b) Inter- und transdisziplinäre theoretische Grundlegungen

Eine umfassende wissenschaftliche und professionelle musikdidaktische Behandlung von Musikvideos im Kontext populärer Musik muss Inhalte folgender Bezugswissenschaften aufgreifen und verknüpfen: Medienpädagogik, Kunstpädagogik, Theaterpädagogik, Literaturwissenschaft, Musikpädagogik, Ästhetische Bildung, Psychologie, Soziologie. Der Austausch zwischen den

Disziplinen findet diesbezüglich derzeit jedoch nur marginal statt (Bullerjahn, 2008, S. 218).

Ferner braucht es hier noch eine entsprechende berufsfeldbezogene Forschung zur Klärung wesentlicher Grundfragen:

- Welche Bedeutung haben Musikvideos im Kontext populärer Musik für die aktuelle (digitale) Jugendkultur und die dazugehörige Musikrezeption? Welche Wert- und Normsysteme diverser Jugendszenen werden über Musikvideos sichtbar?
- Wie und welche ästhetische Urteile werden im Kontext von Musikvideos von Jugendlichen gefällt?
- Welche Medieneffekte treten im Kontext von Musikvideos auf?
- Wie kann Musikunterricht am Beispiel von Musikvideos einen Beitrag zu einer ästhetischen und intermedialen künstlerischen Bildung leisten?

Durch den Einsatz von Multimedia, Web 2.0 und Musikvideos werden neue künstlerische ästhetische Ausdrucksweisen möglich, „die sich einer eindeutigen Zuordnung zu einzelnen Kunstsparten entziehen und in der Folge die definierende Zuordnung überflüssig machen“ (Brandstätter, 2004, S. 207). Oft wird das Auflösen des Fächerkanons von Lehrenden und Fachvertreterinnen und Fachvertretern a priori als Bedrohung und weniger auch als Chance bewertet. Derartige Ängste entkräftet Ursula Brandstätter mit der zentralen Botschaft: „Inter-Disziplinarität setzt die genaue Kenntnis der einzelnen Disziplinen voraus“ (Brandstätter, 2014, S. 13). Anders gesagt braucht eine intermediale ästhetische künstlerische Bildung sehr wohl Inhalte und Kompetenzen der klassischen Fächer, aber auch ein Fach, welches einen sogenannten Überbau darstellt. Zugegeben, man erhebt damit einen sehr hohen Anspruch an das, was Schule leisten kann. Hier ist eine normative Musikpädagogik abzulehnen, zumal alle Umgangsweisen mit Musik sowie alle Formen musikalischen Ausdrucks dabei gleichberechtigt nebeneinanderstehen. Die Behandlung von Musikvideos im Unterricht zwingt naturgemäß zu einer Beschäftigung mit der Didaktik populärer Musik:

Medien und Technik haben sich entlang einer Alltags- und Popkultur entwickelt, weshalb sehr oft ein „populärmusikalisch geprägter Mediengebrauch“ (Knolle, 2007, S. 158) dominiert. Als weiteres Axiom gilt, dass „die Didaktik populärer Kultur [...] immer auch eine Didaktik der Medien“ (Gerhardt, 2009, S. 13) ist. Medienentscheidungen (z. B. Notation, Musikaufnahme, Vorspiel des Lehrenden am Instrument, Musikvideo) waren für die Musikdidaktik schon immer von essentieller Bedeutung.

Neben der Ästhetischen Bildung erscheint auch die Konzeption der *polyästhetischen Erziehung* als theoretische Grundlage im Umgang mit Musikvideos im Musikunterricht als geeignet. Wolfgang Roscher als Begründer baut seine

Konzeption auf fünf Aspekten auf (multimedial, interdisziplinär, traditionsintegrativ, interkulturell, sozialkommunikativ) und betont die Gemeinsamkeit künstlerischer Ausdrucksweisen:

„Will man ein Grundlagenverständnis sinnlicher Erfahrung und Gestaltung erlangen, so ist eine gemeinsame Funktions- und Wertanalyse künstlerischer Erscheinungen und Aufgaben nicht ohne anthropologisch-ethnologische sowie pädagogisch-therapeutische Erwägungen möglich, verbunden mit psychologischer, soziologischer und ökonomischer Reflexion, um Kultur-, Programm-, Medien-, Waren- und Verhaltenskritik auf ästhetischem Gebiet leisten und daraus Folgerungen ziehen zu können.“ (Roscher, 1976, S. 23)

Auch wenn er dabei vor allem Musiktheater (Multi-Media-Spiele) und Klangszene als Anwendungsfelder im Blick hatte, könnte man im Umgang mit Musikvideos ähnliche Ziele verfolgen. Roschers Konzept zielt auf eine „gesamtkünstlerische Gestaltung als Wachheitserfahrung aller Sinne und Freiwerden sinndeutender Kräfte“ (Roscher, 1983, S. 15); Transformationen, im Fall des Internet auch hybride Netzwerke zwischen den Künsten, ermöglichen hier nicht zuletzt pädagogisch-didaktische Chancen und fördern ein integrales Kunstverständnis. Klanginstallationen können beispielsweise auch im virtuellen Raum gestaltet werden.

c) Digitale Erfahrungswelt(en) von Jugendlichen

Es gilt als pädagogische Binsenwahrheit, dass jegliche unterrichtende Tätigkeit sich an der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler zu orientieren hat. In diesem Sinne mahnt der Journalist F. Küchemann: „Wer allerdings verpasst, in der Medienpädagogik, in der kulturellen wie in der politischen Bildung die spezifischen Erfahrungen dieser Altersgruppe mit diesem Medium – in der Rezeption wie in der Produktion – ernst zu nehmen, droht, diesen Vermittlungs- und Anknüpfungspunkt zu verlieren“ (Küchemann, 2019). Ein schülerorientierter Musikunterricht muss jegliche Umgangsweisen mit Musik, sowohl produktiv als auch rezeptiv, sowohl analog als auch digital, seitens der Jugendlichen kennen und respektieren. Gelungener Musikunterricht braucht Ausgangspunkte oder, wie oben skizziert, Vermittlungs- und Anknüpfungspunkte.

Darüber hinaus sollte ein schülerorientierter Musikunterricht Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten bieten, ihre (oft virtuelle) Erfahrungswelt, in der audiovisuelle Medienangebote eine wesentliche Rolle spielen, zu analysieren und zu reflektieren. Daniel Klug schlägt dafür vor, eine Web-Applikation für den Musikunterricht zu entwickeln, welche für Bild-Text-Ton-Analysen seitens der Schüler geeignet erscheint:

„Im Zuge des Forschenden Lernens erscheint es insbesondere mit dem Blick auf den schulischen Musikunterricht zwingend notwendig, eine geeignete Lehr-Lern-Umgebung in Form eines interaktiven computerunterstützten Programms zu konzipieren, welches die Komponenten Bild, Text und Ton gleichermaßen berücksichtigt.“ (Klug, 2015, S. 201)

Als Grundlage könnte hier die open source Software *trAVis* verwendet werden, um in weiterer Folge ein geeignetes Softwareprodukt für die Schulpraxis zu entwickeln. Das Potential digitaler Medien im Musikunterricht wird ungenutzt bleiben, solange uns das Schulbuch genügt.

Digitalisierung ist ein zentrales Schlagwort von zahlreichen nationalen und internationalen Bildungsinitiativen. Für die gewinnbringende Umsetzung braucht es nicht nur entsprechende Lehrplanformulierungen, Erlässe oder Verbesserungen in der Hardware-Ausstattung von Schulen, es braucht auch dringend die Entwicklung *fachdidaktischer Software*. Dafür müssten wiederum Personen aus unterschiedlichsten Disziplinen zusammenarbeiten. Im Idealfall sollten sie in der Schule oder im Musikunterricht gelernt haben, interdisziplinär zu denken, um digitale Medien als Tool dafür innovativ einsetzen zu können. Eine Medienpädagogik ohne fachliche oder interdisziplinäre Inhalte ist leer und zwecklos.

Literatur

- Abt, D. (1987). Music Video: Impact of the Visual Dimension. In J. Lull (Hrsg.), *Popular Music and Communication*. (S. 96–111). London: Sage.
- Altrogge, M. (1996). *Tönende Bilder. Interdisziplinäre Studien zur Musik und Bildern in Videoclips und ihre Bedeutung für Jugendliche*. Berlin: Vistas.
- Altrogge, M. (2000). *Tönende Bilder: Das Material: die Musikvideos*. Berlin: Vistas.
- Altrogge, M. & Amann, R. (1991). *Videoclips – Die geheimen Verführer der Jugend? Ein Gutachten zur Struktur, Nutzung und Bewertung von Heavy Metal Videoclips*. Berlin: Vistas.
- Anders, G. (1980). *Die Antiquiertheit des Menschen*. München: Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406704215-353>
- Arnold, G., Cookney, D., Fairclough, K. & Goddard, M. (2018). Introduction. The Persistence of the Music Video Form from MTV to Twenty-First-Century Social Media. In G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough, M. Goddard (Hrsg.), *Music/Video. Histories, Aesthetics, Media*. (S. 1–13). New York: Bloombury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781501313943.ch-001>
- Baldinger, D. (2019). *Wurst mit „Truth over Magnitude“*. (OE1 heute vom 23.10.2019). Abgerufen am 25.10.2019 von <https://oe1.orf.at/artikel/664249/Wurst-mit-Truth-Over-Magnitude>.

- Behne, K.E. & Müller, R. (1996). Rezeption von Videoclips – Musikrezeption. *Rundfunk und Fernsehen*, 44 (3), 365–380. Baden-Baden: Nomos.
- Beier, L.O. & Wellershoff, M. (2004). *Musikvideos. Die Entfesselung der Kamera*. Abgerufen am 13.01.2020 von <https://www.spiegel.de/spiegel/print/d-29569088.html>
- Blume, J. (1998). Tic, Tac, Toe – Spice Girls & Co. Starimages und Geschlechterrollen im Musikunterricht des Pop_Mainstreams. *Musik und Unterricht* 51/1998, 26–35. Seelze: Friedrich Verlag.
- BMBF. (2014). *Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzlerlass*. Abgerufen am 28.10.2019 von https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/medienerziehung_5796.pdf
- Bourdieu, P. (2001). *Die Regeln der Kunst. Genese und Struktur des literarischen Feldes*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Brandstätter, U. (2014). *Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung*. Augsburg. Wißner.
- Bullerjahn, C. (1998). Musikvideos und Musikfernsehen. Ergebnisse der Rezipienten- und Wirkungsforschung. *Musik und Unterricht* 51/199, 13–18. Seelze: Friedrich Verlag.
- Bullerjahn, C. (2008). Musik und Bild. In H. Bruhn, R. Kopiez & A. C. Lehmann (Hrsg.) *Musikpsychologie. Das neue Handbuch* (S. 205–222). Reinbek: Rowohlt.
- Diederichsen, D. (2014). Über Pop-Musik. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Edmond, M. (2014). Here we go again. Music Videos after YouTube, *Television and New media* 15:4, 305–320.
- Fiske, J. (1986). MTV: Post Structural Post Modern. *Journal of Communication Inquiry* 10 (1), 74–79. Washington: Sage Publishing. <https://doi.org/10.1177/019685998601000110>
- Gass, L.H., Höller, C. & Manstetten, J. (2018). Vorwort. In L.H. Gass, C. Höller, J. Manstetten (Hrsg.), *after youtube. Gespräche, Portraits, Texte zum Musikvideo nach dem Internet*. (S. 6–9). Köln: StrzeleckiBooks. <https://doi.org/10.1055/b-0038-159968>
- Gerhardt, B. (2009). *Populäre Musik im Unterricht?* Abgerufen am 07.11.2019 von <https://docplayer.org/13477975-Populaere-musik-im-unterricht.html>
- Gies, S. (2005). Bilder öffnen Ohren. In W. Jank (Hrsg.) *Musik-Didaktik. Praxis-handbuch für die Sekundarstufe I und II*. (S. 145–151). Berlin: Cornelson.
- Goddard, M. (2018). Audiovision and Gesamtkunstwerk: The Aesthetics of First- and Second-Generation Industrial Music Video. In G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough, M. Goddard (Hrsg.). *Music/Video. Histories, Aesthetics, Media*. (S. 163–180). New York: Bloombury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781501313943.ch-015>
- Grunderlass Medienerziehung – Bundesministerum für Bildung, Wissenschaft und Forschung, https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2012_04.html

- Hansen, C. & Hansen, R. D. (1990): The Influence of Sex and Violence on the Appeal of Rock Music Videos. *Communication Research*, Vol. 17, No.2, 4/1990, 212–234. Washington: Sage Publishing. <https://doi.org/10.1177/009365090017002004>
- Helms, D. & Phleps, T. (2003): *Clipped Differences: Geschlechterrepräsentationen im Musikvideo (Beiträge zur Populärmusikforschung)*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839401460>
- Höfer, Fritz (2019). TikTok – App-Musicking als aktuelle jugendkulturelle Musikpraxis in ihrer Relevanz für die Musikpädagogik. In G. Enser, B. Gritsch & F. Höfer (Hrsg.), *Musikalische Sozialisation und Lernwelten*. (S. 207–230). Münster: Waxmann.
- Huck, C. (2013). Video-Dekompositionen. *POP. Kultur und Kritik* 2013/03, 71–75. Bielefeldt: transcript. <https://doi.org/10.14361/pop.2013-0213>
- Jacke, C. (2003). Kontextuelle Kontingenz: Musikclips im wissenschaftlichen Umgang. In D. Helms (Hrsg.), *Clipped differences* (S. 27–40). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839401460-003>
- JIM-Studie, <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2018/>
- Keazor, H. & Wübbena, T. (2005). *Video thrills the radio star. Musikvideos: Geschichte, Themen, Analysen*. Bielefeld: transcript.
- Kirchner, F. & Michaëlis, C. (1907). *Wörterbuch der Philosophischen Grundbegriffe*. (S. 570–571). Leipzig.
- Kleiner, M. (2018). Internet kills the TV-Star. Musikfernsehen 2.0. In U. Wunsch, M. Welker & M. Kleiner (Hrsg.), *Atmosphären des Populären III. Perspektiven, Projekte, Protokolle, Performances, Personen, Posen* (158–173). Berlin: Uni-Edition. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05601-6_32
- Klug, D. (2015). (Er-)Forschendes Lernen mit Hilfe von Web-Applikationen. Analyse audiovisueller Medienprodukte im Musikunterricht. In S. Schmid (Hrsg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Bewegungen – Einblicke – Visionen* (S. 201–212). Augsburg: Wißner.
- Knolle, N. (2007). Intermediale künstlerische Bildung in der Jugendförderung. Statement Niels Knolle. In I. Pasuchin (Hrsg.) *Intermediale künstlerische Bildung. Kunst-, Musik- und Medienpädagogik im Dialog* (S. 158–160). München: kopaed.
- Korsgaard, M. B. (2017). *Music Video After MTV. Audiovisual Studies, New Media, and Popular Music*. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315617565>
- Kothenschulte, D. (2018). Daniel Franke (Portrait). In: L.H. Gass, C. Höller & J. Manstetten (Hrsg.): *after youtube. Gespräche, Portraits, Texte zum Musikvideo nach dem Internet*. (S. 104–111). Köln: StrzeleckiBooks.
- Küchemann, F. (2019). *Die Jugend lernt mit Youtube*. (Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 03.06.2019). Abgerufen am 22.10.2019 von <https://www.faz.net/-gsf-9nn59>
- Maas, G. (1998). Videoclips. Gegenwartskunst oder Gefahr für die Jugend? *Musik und Unterricht* 51/1998. 5–12. Seelze: Friedrich Verlag.

- Mairs Slee, S. (2018). Moving the music. Action, and Embodied Identity. In: G. Arnold, D. Cookney, K. Fairclough & M. Goddard (Hrsg.), *Music/Video. Histories, Aesthetics, Media* (S. 147–161). New York: Bloombury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781501313943.ch-014>
- Maura, E. (2014). *Here we go again: Music Videos after YouTube*. Abgerufen am 19.10.2019 von https://www.academia.edu/2249614/Here_We_Go_Again_Music_Videos_After_YouTube
- McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. London, New York: Routledge.
- McLuhan, M. (1968). *Die magischen Kanäle*. Düsseldorf/Wien: Econ.
- Medienpädagogischer Verbund Südwest (2018). *JIM-Studie (Jugend-, Information, (Multi-)Media)*. Abgerufen am 16.10.2019 von https://www.mpf.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM2018_Gesamt.pdf
- Mikos, L. (2000). Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente. *Medienpädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 1(Medienkomp), 1–16. Zürich: Pädagogische Hochschule. <https://doi.org/10.21240/mpaed/01/2000.03.19.X>
- Müller, R. (1996). Geschlechtsspezifisches Umgehen mit Videoclips: Erleben Mädchen Videoclips anders? In Kaiser, H. J. (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Aspekte des Musikhrensens. (Musikpädagogische Forschung, Band 17)* (S. 73–93). Essen: Die blaue Eule.
- Müller, R. (2017). *Musikalische Internetaktivitäten Jugendlicher aus musiksoziologischer Perspektive*. Abgerufen am 05.11.2019 von <https://www.kubi-online.de/artikel/musikalische-internetaktivitaeten-jugendlicher-aus-musiksoziologischer-perspektive>
- Neumann-Braun, K. & Mikos, L. (2006). *Videoclips und Musikfernsehen. Eine problemorientierte Kommentierung der aktuellen Forschungsliteratur*. Berlin: Vistas.
- Pape, W. & Thomsen, K. (1996). Zur Problematik der Analyse von Videoclips. In: H. Rösing, (Hrsg.), *Step Across The Border. Neue musikalische Trends – neue massenmediale Kontexte; Referate der ASPM-Jahrestagung 31. Mai bis 2. Juni 1996 in Oldenburg; Beiträge zur Populärmusikforschung 19/20* (S. 200–219). Karben: CODA Verlag.
- Pasuchin, I. (2007). Thesen zur ‚Intermedialen künstlerischen Bildung‘. In I. Pasuchin (Hrsg.), *Intermediale künstlerische Bildung. Kunst-, Musik- und Medienpädagogik im Dialog* (S. 15–28). München: kopaed. <https://doi.org/10.21240/lbzm/09/03>
- Pasuchin, I. & Wijnen, C. (2008): ‚WeTube. Denen zeigen wir’s!‘ Kreative Web 2.0-Arbeit in der Hauptschule. *merz | medien + erziehung*, 08–5, 27–34. München: kopaed.
- Paul, G. (2016). *Das visuelle Zeitalter. Punkt und Pixel*. Göttingen: Wallstein.
- Postman, N. (1992). *Technopoly: The Surrender of Culture to Technology*. New York: Knopf.

- Quandt, T. (1997). *Musikvideos im Alltag Jugendlicher. Umfeldanalyse und qualitative Rezeptionsstudie*. Wiesbaden: DUV. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-01491-1>
- Reiss, S. & Feineman, N. (2000). *Thirty frames per second: the visionary art of the music video* New York: Harry N. Adams Incorporated.
- Reißmann, W. (2010). Mehr als Musik. Reflexionen zum musikbezogenen Medienhandeln auf Onlineplattformen. *merz (medien + erziehung). Zeitschrift für Medienpädagogik*, 54 (1), 39–44. München: kopaed.
- Rhodes, M. (1961): An Analysis of Creativity. *Phi Delta Kappan*. Vol. 42. Nr.7, 305–310. New York: Jstor.
- Rolle, C. (2004): Medienpraxis und Musikunterricht. *Diskussion Musikpädagogik*. 23/04, 26–29. Hamburg: Hildegard Junker Verlag.
- Roscher, W. (1976). *Zur Konzeption Polyästhetischer Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis*. Köln: DuMont.
- Roscher, W. (1983). Integrative Musikpädagogik und Bildungsproblematik. In W. Roscher (Hrsg.), *Integrative Musikpädagogik, Bd. 1: Theorien und Rezeption* (S. 11–22). Wilhelmshaven: Heinrichshofen.
- Rösing, H. (2003). Bilderwelt der Klänge – Klangwelt der Bilder: Beobachtungen zur Konvergenz der Sinne. In D. Helms (Hrsg.), *Clipped differences* (S. 9–25). Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839401460-002>
- Röthig, S. (2015). *WINDOWLICKER. Der ästhetische Paradigmenwechsel im Musikvideo durch Electronic Dance Music. Dissertation*. Abgerufen am 09.01.2020 von <https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/18143/roethig.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schell, F. (2008). Aktive Medienarbeit im Zeitalter des partizipativen Netzes. Interview mit Fred Schell. *merz. medien + erziehung*, H. 2, 9–12. München: kopaed.
- Schoch, C. (2006). *Dancing Queen & Ghetto Rapper. Die massenmediale Konstruktion des ‚Anderen‘*. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media. <https://doi.org/10.1007/978-3-86226-317-2>
- Schuegraf, M. (2014). Medienkonvergente Interaktionen – Jugendliche im medialen Netz. In K.-U. Hugger (Hrsg.), *Digitale Kultur und Kommunikation: Vol. 2. Digitale Jugendkulturen* (S. 123–136). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19070-9_7
- Vernallis, C. (2013). *Unruly Media: YouTube, Music Video, and the New Digital Cinema*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199766994.001.0001>
- Vieregg, S. (2008). *Die Ästhetik des Musikvideos und seine ökonomische Funktion. Ein Medium zwischen Kunst und Kommerzialität*. Saarbrücken: VDM.
- Wicke, P. (1994). „Video Killed the Radio Star« *Glanz und Elend des Musikvideos*“. Abgerufen am 15.10.2019 von http://www2.hu-berlin.de/fpm/textpool/texte/wicke_video-killed-the-radio-star.htm

Komponierte Bilder und deren Einsatz im Unterricht am Beispiel des Werks „Peintures célèbres“ op. 13 für Klavier und Diaprojektion (1979) des österreichischen Komponisten Wolfram UNGER

1. Einleitung

Der Einsatz außermusikalischer Programme in der Musik – sei es Beschreibung (Deskription), Dichtung oder auch Bildende Kunst – reicht Jahrhunderte zurück. Durch ein Programm, welches außerhalb der musikalischen Struktur steht, wird ein Bezug zur Außenwelt hergestellt, wodurch die Grenzen der Musik erweitert werden. Um die Mitte des 19. Jahrhunderts wurden erstmals auch Werke der Bildenden Kunst als Inspirationsquelle für musikalische Schöpfungen herangezogen. Darüber hinaus hatte schon Franz Liszt die Idee, die durch ein Bild inspirierte Musik gleichzeitig mit dem bildnerischen Kunstwerk darzubieten.

Die Idee der wechselseitigen Steigerung der Künste durch deren simultane Darbietung – auch unter Einbeziehung von Lichteffekten – erreichte im frühen 20. Jahrhundert u. a. mit Alexander Scriabin und Arnold Schönberg ihren damaligen Höhepunkt. Durch die gleichzeitige sensorische Stimulation von Auge und Ohr sollte der Eindruck des Kunstwerks gesteigert werden. Dabei wurde auch der umgekehrte Weg – Bilder nach Musik – eingeschlagen. Zu bereits vorhandener Musik wurden Bilder geschaffen. Ein Beispiel dafür ist u.v.a. der Bilderzyklus „Brahmsphantasien“ von Max Klinger zu Kompositionen von Brahms (siehe Kap. 4).

In der Pädagogik hat Programm Musik seit der Mitte des 19. Jahrhunderts einen hohen Stellenwert. Schon Robert Schumann setzte in seinem „Album für die Jugend“ op. 68 (entstanden 1848) fast allen der kleinen Klavierstücke einen programmatischen Titel voraus, um die Fantasie der jugendlichen Pianist/innen zu anzuregen. Aber erst im späten 20. Jahrhundert begann die Musikpädagogik, sich der Bildenden Künste zu bedienen, während dies im Konzertbetrieb schon viel früher umgesetzt wurde. In Spielstückesammlungen (z. B. Bartok: Von fremden Menschen und Ländern, 1937) und Instrumentalschulen wurden Grafiken und später auch farbige Bilder (z. B. Schwedhelm: Klavierspielen mit der Maus, 2002) eingesetzt, um einen programmatischen

Titel bildlich zu verdeutlichen – und wohl auch, um den Verkaufserfolg zu steigern. Heute ist eine Instrumentalschule ohne Bilder kaum denkbar.

Für kunstübergreifenden Unterricht würden sich jedoch weit mehr Optionen anbieten. Möglicherweise stellt der geregelte Lehrplan des Fachs „Musik“ und auch des Fachs „Bildnerische Erziehung“ eine Hemmschwelle dafür dar. Die Möglichkeiten des Projektunterrichts eröffnen hier neue Wege.

Der früh verstorbene Komponist, Pianist, Organist und Musikpädagoge Wolfram Unger (1946–1983) ging schon früh eigene Wege im Unterricht und in der Musikvermittlung. Unger studierte an der damaligen Wiener Musikhochschule und war neben seiner Unterrichtstätigkeit an der Musikschule und am Gymnasium in Wiener Neustadt als Pianist und Organist tätig, vielfach auch mit eigenen Werken. Unger war ein gefragter und beliebter Vermittler von Musik. Er verwendete gern außermusikalische Programme in seinen eigenen Werken. Viele haben einen Titel, auch (gesprochene) Texte werden verwendet.

In seinem Werk „Peintures célèbres op. 13“ für Klavier und Diaprojektion verbindet Unger Musik und Bildende Kunst zu einem Gesamtkunstwerk, welches sowohl die ausführenden Künstler/innen als auch das Publikum vor neue ästhetische Herausforderungen und Betrachtungsweisen stellen soll. Unger hat in diesem Zyklus den Ausdrucksgehalt berühmter Gemälde mit Hilfe von Tönen und Klangeffekten, aber auch von Geräuschen in Musik umgesetzt.

Dabei dient die bildende Kunst nicht nur als Inspiration, die Bilder und Bildausschnitte sollen nach dem Wunsch des Komponisten an ganz bestimmten, in den Noten genau bezeichneten Stellen des Musikstückes eingebildet werden. Darüber hinaus verfasste der Komponist zu jedem Stück eine kurze Einführung mit dem Wunsch, dieser Text möge bei Aufführungen im Programmheft abgedruckt werden.

Unger versuchte in seinen Werken, die Kluft zwischen dem Publikum und der Neuen Musik zu überwinden. Er war der Erste im südlichen Niederösterreich, der einem breiten Publikum bereits in den 70er Jahren Techniken der Avantgarde vorstellte und sich unermüdlich mit Vorträgen und Gesprächskonzerten für „Neue Musik“ einsetzte. Mit seinen eigenen Kompositionen konnte er bei vielen das Interesse für diese Art der Musik wecken. Sein früher und unerwarteter Tod auf einer Studienreise nach Ägypten bedeutete einen schweren Verlust.

Unger schrieb vor allem Klavierwerke, darunter ein Klavierkonzert („Concerto ostinato“ für Klavier, Streicher und Pauken), Lieder, Chorwerke und ein Singspiel für Kinder („Piratenleben“). Viele seiner Werke haben einen pädagogischen Hintergrund und eignen sich hervorragend für den Unterricht – auch für fächerübergreifenden Unterricht in der Schule. Die meisten Werke Ungers wurden vom Komponisten und Musikwissenschaftler Mag. Hannes Heher he-

rausgegeben und vom Verein zur Präsentation Neuer Musik „Music On-Line“ verlegt, wo auch das Bildmaterial zu den „Peintures célèbres“ und eine Regiepartitur erhältlich sind (Heher, o.J.). Die Vortragende Eva Salmutter verfügt außerdem über eine Kopie der Autographen der meisten Werke des Komponisten. Das Werk „Peintures célèbres op. 13“ wurde von Eva Salmutter im Vortrag am 07.06.2019 besprochen und anschließend gemeinsam mit Studierenden aufgeführt – mit Bildprojektion.

Im folgenden Artikel wird ein kurzer geschichtlicher Abriss zu komponierten Bildern gegeben – und vice versa zu Bildern, welche von Musikstücken inspiriert wurden. Dabei werden immer wieder Bezüge zum Werk Ungers hergestellt, der Schwerpunkt liegt dabei auf den „Peintures célèbres“.

2. Musikalische Inspirationen

Der instrumentalen Programmmusik, welche durch außermusikalische Anregungen inspiriert wird, steht die reine, zweckfreie, nur auf sich selbst bezogene *absolute Musik* gegenüber. Für die freien Klangstücke wurden oft charakterisierende Titel verwendet. Erst um die Mitte des 19. Jahrhunderts entstand das Phänomen, dass Werke der Bildenden Kunst zum Thema von musikalischen Werken wurden (vgl. de la Motte-Haber, 1990, S. 79ff.).

Der Begriff absolute Musik wurde von Richard Wagner geprägt (vgl. Wagner, hrsg. von Golther, o.J., S. 80; zit. nach Fink, 1988, S. 11). Musik ist autonom und kann sich selbst ihre Sinnhaftigkeit geben. Musik bedarf keiner außermusikalischen Stütze, sondern kann für sich selbst bestehen (vgl. Fink, 1988, S. 11). Eduard Hanslick weist ausdrücklich darauf hin, dass nur Instrumentalmusik als „Absolute Tonkunst“ gelten kann, denn in der Vokalmusik sind Wort und Musik so eng miteinander verschmolzen, dass sich der Beitrag der einzelnen Künste zum gemeinsamen Produkt nicht trennen lässt (vgl. Hanslick 1858/2017, S. 23ff.). „Die Vereinigung mit der Dichtkunst erweitert die Macht der Musik, aber nicht ihre Grenzen“ (ebd., S. 24).

Auch absolute Musik hat einen Plan, sie folgt formalen Konzepten und oft strengen Kompositionsregeln. Musik kann aber auch etwas darstellen und beschreiben, zum Beispiel den Verlauf eines Flusses in Smetanas „Die Moldau“ oder einen „wilden Reiter“ am Beispiel von Schumanns Album für die Jugend. Welcher Musikliebhaber kennt nicht die „Träumerei“ von Schumann, in der die Stimmung so meisterhaft in Musik umgesetzt wird?

Im Gegensatz zur Absoluten Musik steht die *Programmmusik*. Ein Programm, das außerhalb der musikalischen Struktur steht, bildet dabei den Ausgangspunkt des musikalischen Schaffens. Programmmusik wurde von ihren Gegnern als „inferior“ angesehen, weil sie auf Außermusikalisches angewiesen

ist (vgl. Fink, 1988, S. 11). Das Programm bildet dabei den Ausgangspunkt des ästhetischen Prozesses und nicht dessen Ziel. Es muss daher bekannt sein. Bei Versuchen zum „Erraten“ des Programms werden Voraussetzung und Ergebnis verwechselt (ebd., S. 13). Lediglich die „Stimmung“ kann möglicherweise erraten werden.

Die herausragenden Vertreter der Programmmusik waren Hector Berlioz und Franz Liszt, von dem auch die Bezeichnung Programmmusik stammt (vgl. Liszt, 1882, S. V). Ziel war eine Erweiterung der Grenzen der Tonkunst, um der Musik durch Einbeziehung von Literatur und bildender Kunst einen höheren Stellenwert zu verleihen. Auch die soziale Stellung des Komponisten sollte dadurch gehoben werden (vgl. Fink, 1988, S. 13). In der Folge gab es immer wieder Strömungen einer gegenseitigen Bezugnahme der Künste als auch solche, die die Eigenständigkeit jeder einzelnen Kunst propagierten. Nach 1918 wurde der Terminus Programmmusik geradezu „zu einem Synonym für überalterte und minderwertige Musik“. Ab den 1950er-Jahren erfolgte wiederum eine Hinwendung zum Ineinandewirken der Künste, die Einheit der Künste sollte wiedergefunden werden (vgl. Fink, 1988, S. 14f.).

„Multimedia ist das Stichwort für diesen Versuch. Die zeitgenössische Kunst kennt keine Spezifizierung, sondern eine Entwicklung aufeinander zu: Die Graphisierung und Dramatisierung der neuen Musik, die Musikalisierung der bildenden Kunst und des modernen Dramas“ (ebd., S. 15).

3. Möglichkeiten der Bezugnahme

Die Fülle möglicher Bezugnahmen durch die Musik ist nahezu unbegrenzt. Natur und Kosmos, Mensch und Gesellschaft, Geschichte oder auch andere Künste können Anregung für das Schaffen von musikalischen Meisterwerken bieten. Als Überblick könnte folgende Einteilung dienen:

- Inspiration durch andere Musik oder durch die Möglichkeiten des Instrumentes
- Deskription: Darstellung, Beschreibung eines Sachverhaltes, meist von Natur und Kosmos oder einer Stimmung
- Inspiration von Instrumentalmusik durch Texte
- Inspiration durch Bildende Kunst

Die Grenzen sind dabei nicht starr: Oft wurden musikalische Werke durch mehr als eines dieser Kriterien beeinflusst.

- Inspiration durch andere Musik oder durch die Möglichkeiten des Instrumentes

Musik, die von anderer Musik beeinflusst ist, bezieht sich meist auf nationale oder regionale Musik des Volkes – man denke an die „Slawischen Tänze“ von Antonin Dvorak oder an die „Ungarischen Tänze“ von Johannes Brahms. Dabei dienen häufig auch die klanglichen und virtuoson Möglichkeiten des darbietenden Musikinstrumentes als Inspirationsquelle. Betrachtet man die Werke Wolfram Ungers, so zählt seine „Toccata cis moll“ – ein frühes Werk, op. 7 von 1967 – zu dieser Kategorie. Unger setzt auf virtuose Schlagzeug-Effekte, weite Sprünge und effektvolle Akkordbrechungen. Somit trägt das Werk den Titel „Toccata“ – von italienisch „toccare“ = schlagen – völlig zu recht.

- Deskription

Bei der Deskription versucht die Musik portraitartig abzubilden. Die imitative Musik gibt dabei optische oder akustische Eindrücke eines Sujets stilisiert wieder (vgl. Fink, 1988, S. 12).

Besonders gut können Bewegungen und Stimmungen in Musik gesetzt werden. Beispiele dazu gibt es unglaublich zahlreich. Ein kleines Meisterwerk ist Jaques Iberts „Le petit Ane blanc“ (der kleine weiße Esel) aus „Histoires“. Der Komponist hat in diesem Klavierstück nicht nur die noch etwas unbeholfenen und tollpatschigen Bewegungen des jungen Tieres, sondern auch die Tierlaute in Musik gesetzt.

Auch Ungers „Eisperlenspiel“ (1967) aus dem Zyklus „Off’ne Worte. Charakterstücke für Klavier“ gehört zur deskriptiven Musik. Der Komponist hat hier das Stechen von Eiskristallen im Winterwind in Musik gesetzt. Auch das Notenbild ist ein Kunstwerk für sich: Obwohl das Stück ganz eindeutig in b-moll steht – wie es auch in der gedruckten Version wiedergegeben ist – notiert der Komponist ausschließlich Kreuz-Vorzeichen. Die englische Bezeichnung „sharp“ für Kreuz spricht hier für sich.

Auch zahlreiche Werke der absoluten Musik, welche ohne Titel konzipiert wurden, wurden nachträglich mit einem Titel versehen – fallweise schon kurz nach ihrer Entstehung. Bereits einige Jahre nach Beethovens Tod kreierte der Musikschriftsteller Ludwig Rellstab für Beethovens Sonate op. 27, Nr. 2 den Namen „Mondscheinsonate“, inspiriert durch den ersten Satz (vgl. Klaviersonate Nr. 14, 2021). Auch einige Etüden von Frédéric Chopin erhielten nachträglich klangvolle Titel wie „Winterstürme“ (vgl. Etüden Chopin, 2020).

Anders als bei Chopin stammen die Titel von Franz Liszts Konzertetüden („Waldesrauschen“, „Gnomensreigen“, „Un Sospiro“) vom Komponisten selbst. Auch Ungers Werkstitel „Traum einer verlorenen Welt“ (1966) ist authentisch. Die Suche nach der verlorenen Welt wird durch kurze, zerrissene Motive charakterisiert. Gedanken tauchen wie aus dem Nebel auf und verschwinden wie-

der. Der Mittelteil ist gekennzeichnet von zornigem Aufbegehren, dem die Resignation folgt. Zurück bleibt der Traum einer verlorenen Welt.

- Inspiration von Instrumentalmusik durch Texte

Bei der Deutung eines Textes haben Nachahmung und Imagination eine alte Tradition. Die Komponisten bemühten sich aber, auch in der instrumentalen Begleitung das Geschehen zu beschreiben und den Text auszudeuten. So deuten z. B. in Bachs Matthäuspassion bei der Textstelle „der Vorhang im Tempel zerriß in zwei Stück“ die auseinandergerissenen Bassfiguren das Reißen des Vorhanges an (vgl. de la Motte-Haber, 1990, S. 75f.).

Viele rein instrumentale Werke wurden durch einen Text, eine Geschichte, Sage, Legende oder durch Gedichte inspiriert. Besonders berühmt ist Debussys Prélude „La Cathédrale engloutie“, welchem die Sage um das Geschick der bretonischen Stadt Ys zugrunde liegt. Diese wurde vom Meer verschlungen, um die gottlosen und frevelhaften Bewohner zu bestrafen. Manchmal kann man die Silhouette der Kirche durch das Wasser schimmern sehen (vgl. Scheytt, 2020). In Debussys Klavierstück wird eindrucksvoll dargestellt, wie die Kathedrale aus den Wellen auftaucht. Die Orgel ertönt in vollem Klang, die Glocken läuten, die Mönche wandeln durch den Kreuzgang und singen alte Choräle... und leise schwappt dann das Wasser wieder über die Schwelle des Portals und die Kathedrale sinkt erneut auf den Meeresgrund. Zurück bleibt der Klang der versunkenen Orgel – nun unter der Wasseroberfläche und gedämpft von den Wellen – und der Widerhall der Glocken auf der gekräuselten Meeresoberfläche.

Bei Texten wurde das Publikum fallweise auch ganz bewusst fehlinformiert. So beziehen sich die „Chansons de Bilitis“ von Claude Debussy auf Gedichte von Pierre Louys, welche 1895 veröffentlicht wurden. Der Dichter gab vor, es handle sich um Werke der antiken griechischen Dichterin Bilitis aus dem 6. Jhd. v. Chr., welche er aufgefunden und übersetzt hatte. In Wahrheit handelt es sich dabei um eine Literaturfälschung, die Dichterin Bilitis ist eine Erfindung von Louys. Die Gedichte wurden mehrfach illustriert, besonders bekannt wurden die Illustrationen von Georges Barbier von 1922. Claude Debussy war von den Gedichten so fasziniert, dass er dazu gleich mehrere Fassungen schuf: Drei Klavierlieder unter dem Titel „Chansons de Bilitis“ und eine instrumentale Bühnenmusik in kammermusikalischer Besetzung. Die Pianisten kennen das Werk unter dem Titel „Six Epigraphs antiques“ für Klavier zu vier Händen (vgl. Bruhn, 1917, S. 207ff.). Bei den „Chansons de Bilitis“ wurden drei Künste – Dichtung, Illustration und Musik – zusammengeführt.

4. Musik nach Bildern

Die Umsetzung von Bildvorlagen in Musik beginnt um die Mitte des 19. Jahrhunderts. Vorläufer zu Musik nach Bildern datieren allerdings weit zurück.

- Vorläufer

Die Darstellung von visuellen Ereignissen durch Musik lässt sich bis zum Beginn der Neuzeit zurückverfolgen. Bereits 1624 verwendete Claudio Monteverdi das Tremolo zum Ausdruck des „Zitterns im Zorn“ in seinem Werk „Combattimento di Tancredi e Clorinda“. Mozart greift das Tremolo im Rache-schwur der Donna Anna im „Don Giovanni“ auf. Einen Höhepunkt der male-rischen Musik stellt das Schaffen Johann Sebastian Bachs dar. In der Matthä-uspassion verwendet Bach musikalische Mittel zur Textausdeutung, wie z. B. schnelle Tonrepetitionen, welche das schmerzvolle Zittern des Herzens nach-vollziehen sollen (vgl. de la Motte-Haber, 1990, S. 75f.).

Dabei spielt nicht nur die schildernde Nachahmung eine Rolle, von Bedeu-tung ist die innere Empfindung, der Eindruck, den die Kunst auf die mensch-liche Seele ausübt, welcher sich in der Vorstellung des Individuums abspielt. (vgl. ebd., S. 78f.).

„Tonmalerei [...] ist die Malerei der Empfindungen und nutzt die hinter den Dingen stehende Emotionalität.“ (ebd., S. 79).

- Komponierte Bilder

Eines der ersten Musikstücke, welches durch bildende Kunst inspiriert wurde, ist Franz Liszts Klavierstück „Il Pensieroso“ im zweiten Band der „Années de Pélerinage“, komponiert 1838/53 (vgl. ebd., S. 95). Es wurde von der Skulptur „Penseroso“ von Michelangelo Buonarotti (1524/34) am Medici-Grabmal in Florenz beeinflusst. Die gedankliche Schwere wird durch schwierige tonale Be-ziehungen ausgedrückt. Der repetierte Ton *e* erhält unterschiedliche Bedeutun-gen des tonalen Charakters und wird als große bzw. kleine Terz, als große oder kleine Sext oder auch als Septime bzw. Oktave zu wechselnden Akkordgrund-tönen aufgefasst (vgl. ebd., S. 96).

Ebenfalls aus dem zweiten Band der „Années de Pélerinage“ stammt das Klavierstück „Sposalizio“, angeregt durch ein Bild von Raffael. Monika Fink gibt für dieses Werk als Entstehungsjahr 1839 an (vgl. Fink, 1988, S. 241), ebenso Gabriele Enser (vgl. Enser, 2011, S. 76).

Seitdem sind unzählige Kompositionen entstanden, welche durch die Bil-dende Kunst inspiriert wurden. Prof. Monika Fink (Universität Innsbruck, Institut für Musikwissenschaft) entwickelte die weltweit erste Datenbank zur Sammlung von Kunstwerken und deren musikalischen Umsetzungen ab 2006, wobei die Sammlung laufend erweitert wird (vgl. Fink, 2020)

Bereits unter den Symphonischen Dichtungen von Liszt befinden sich zwei Werke, welche von Gemälden angeregt wurden. Es sind dies „Die Hunnenschlacht“ (1857) nach einem Gemälde von Wilhelm von Kaulbach und „Von der Wiege bis zum Grabe“ (1881/82) nach einer Zeichnung von Mihály Zichy (vgl. de la Motte-Haber, 1990, S. 81). Die Symphonische Dichtung „Hunnenschlacht“ wurde in einer Fassung für zwei Klavieren aufgeführt, vor dem Gemälde. Liszt selbst spielte an einem der beiden Klaviere. (vgl. de la Motte-Haber, 1990, S. 82f.). Franz Liszt erkannte wohl die Möglichkeiten, die sich aus der Verbindung der Künste ergaben, um die Präsentation beider Künste effektiv zu inszenieren.

Für seine Dante Sinfonie wünschte sich Liszt ein Diorama. Es sollte die rechten Rezeptionsbedingungen für den Zuhörer schaffen. Liszt blieb jedoch immer der Meinung, nur die Musik könne „jene überirdischen Gefilde fühlbar“ machen, nur die Musik könne diese Vorstellungen auf die Welt zaubern (vgl. ebd., S. 100).

De la Motte-Haber zeigt die Entwicklung der Verflechtung von Musik und Bildender Kunst und deren Rezeption um 1900 an Hand zahlreicher Beispiele auf. So wurde der vierte Satz (heute an die dritte Stelle gerückt) von Gustavs Mahlers erster Symphonie (1889), ein Trauermarsch nach einem ironischen Holzschnitt eines Kinderbuches von Moritz von Schwind bei der Uraufführung ausgebuht. Die Zuhörer verstanden die Parodie nicht und waren irritiert (vgl. ebd., S. 102ff.). Ein bedeutendes Klavierstück, welches durch die Malerei angeregt wurde, ist Debussys „L'Isle joyeuse“ (1904) nach einem Gemälde von Watteau. Debussy hat in diesem virtuosen Klavierstück den Traum von einer glücklichen Insel voller Lebensfreude in Musik gesetzt. (vgl. Fink, 1988, S. 31).

Heute dagegen nur mehr schwer nachvollziehbar ist die Bedeutung der Ansichtskarte als Anregungsmotiv: So lieferte eine solche Karte, gesammelt und mit einem Gedicht versehen von Peter Altenberg (1911) die Inspiration für das fünfte von Alban Bergs Orchesterliedern (vgl. de la Motte-Haber, 1990, S. 121f.).

Einige Bilder wurden nicht nur einmal, sondern von verschiedenen KomponistInnen vertont. Monika Fink hat in ihrer Dissertation von 1986 (in Buchform veröffentlicht 1988) den sechs meistvertonten Malern und Grafikern (Böcklin, Spitzweg, Klee, Goya, Picasso und Dürer) ein eigenes Kapitel gewidmet. Neben einem Überblick über die Bildvertonungen wurde exemplarisch je ein bedeutendes Bild der sechs Künstler herausgegriffen und die Vertonungen dazu genauer beschrieben. Auch vermerkt die Autorin, wenn zusätzlich zur Bildvertonung noch eine literarische Komponente tritt, etwa durch Voranstellen eines passenden Gedichts oder auch durch eigene Texte des Komponisten (vgl. Fink, 1988, S. 61ff.).

- Die Umkehrung: Bilder zu Musik

In manchen Fällen ließen sich bildende Künstler von Musik inspirieren, wie z. B. der Maler und Grafiker Max Klinger zu seinem Bilderzyklus „Brahms-Phantasien“ (siehe „Bildfolgen“). Einige Komponisten waren gleichzeitig auch Maler, wie z. B. der litauische Künstler Mikalojus Ciurlionis, dessen Bilder häufig musikalische Strukturen wie Kontrapunkte, Spiegelungen, Diminutionen und Augmentationen zeigen und auch oft musikalische Titel („Fuge“) haben (vgl. de la Motte-Haber, 1990, S. 121f.).

Nicht wegzudenken sind Bilder zu Musik in pädagogischen Werken. Zahlreiche Instrumentalschulen verwenden Bilder und Grafiken, wobei die Aufmachung umso bunter ist, je jünger die Zielgruppe ist. Ist das bloß Marketingstrategie und Werbewirksamkeit oder echte Unterstützung für auditive Prozesse? Diese Frage untersucht Gabriele Enser in ihrer Dissertation von 2008, in Buchform erschienen im Jahr 2011 (Enser, 2011, S. 254ff.).

- Die Verbindung aller Künste zum Gesamtkunstwerk

Schon lange vor Richard Wagner entstand der Wunschtraum einer Verbindung aller Künste zu einem einzigen Kunstwerk. Die Idee des *Gesamtkunstwerks* hat die Ästhetik des 19. Jahrhunderts geprägt. Poesie, Musik, Malerei und Tanz sollten mit einbezogen werden, nach dem Vorbild der antiken Kunst, insbesondere „des alten mit Musik und Gesang verbundenen Dramas“ (vgl. de la Motte-Haber, 1990, S. 95ff.).

Gemäldeausstellungen und lebende Bilder nach Gemälden und Plastiken wurden von Musik begleitet, wobei die Musik allerdings in erster Linie dazu diente, die theatralischen Effekte zu erhöhen. Der Maler Caspar David Friedrich gab dazu genaue Anweisungen und betonte, die Musik müsse genau zu den Bildern passen. Dazu müssten die Musiker die Bilder kennen und den Wechsel der Musik bei einem Bildwechsel genau proben. (Vgl. de la Motte-Haber, 1990, S. 97ff.). Obwohl zahlreiche Musikwerke ganz konkret durch ein bestimmtes Werk der bildenden Kunst angeregt wurden, wurden die musikbezogenen Gemälde nur in den seltensten Fällen (Liszts „Hunnenschlacht“, siehe oben) bei der musikalischen Darbietung gezeigt.

Das änderte sich jedoch mit dem Anbruch des 20. Jahrhunderts, als die multimediale Steigerung einen Höhenflug erreichte. Um 1900 erlebte die gleichzeitige Darbietung mehrerer Künste eine Hochblüte, nicht nur in der Oper, auch in der Instrumentalmusik. Das Ideal war ein Gesamtkunstwerk, welches viele Sinne gleichzeitig stimuliert (vgl. de la Motte-Haber, 1990, S. 134f.).

Dabei wurde aber auch oft des Guten zu viel getan. 1902 wurde in Wien die 14. Ausstellung der Sezession mit Klängen aus der 9. Sinfonie eingeweiht, welche Gustav Mahler für Blechbläser bearbeitet hatte. Max Klinger schuf

eine äußerst aufwendig und kostbar gearbeitete Beethovenskulptur, mit einem Adler zu Füßen des Meisters. Der Erfolg war sensationell, der Pomp feierte Triumphe – die Karikatur auch. In der Zeitschrift *Kikeriki* verjagt in einer parodistischen Zeichnung der auf dem Thron sitzende Beethoven (in gepunkteten Unterhosen!) mit seinem Umhang Gustav Mahler, wobei der Beethoven zu Füßen sitzende Adler sichtlich irritiert mit den Flügeln schlägt (vgl. de la Motte-Haber, 1990, S. 134f.).

Besonders große Aufmerksamkeit erhielt die Komposition „Prométée. Le poème du feu“ von Alexander Skrjabin (1910). Der Komponist vereinigt die Musik mit Farbenspiel, in der Partitur gibt es eine eigene „Luce-Stimme“ für die Farb- und Lichteffekte. Eine aufsehenerregende Aufführung mit einem extra angefertigten Farblicht-Instrument fand 1915 in der Carnegie Hall in New York statt (vgl. Enser, 2011, S. 154).

Die Uraufführung erfolgte 1911 in Moskau ohne das in der Partitur vorgeschriebene Farbenklavier. Als Lichteffekte gab es nur eine einfache Anordnung von Glühbirnen, die durch eine Tastatur zum Aufleuchten gebracht wurden. Dennoch soll dadurch die Wirkung der Musik „in ungeahnter Weise vertieft“ worden sein. Die Aufführungen im Central Park in New York (1916 und 1917) unter dem Titel „Song and Light“ gerieten eher zum Unterhaltungsspektakel, Tausende Menschen wanderten in den Central Park zu den Sonntagnachmittagskonzerten (vgl. de la Motte-Haber, 1990, S. 149ff.).

Es wundert nicht, dass das Pendel von einem Extrem ins andere umschlug und Programmmusik und insbesondere die Verbindung verschiedener Künste verpönt wurde. Erst ab 1950 gibt es wieder vorsichtige Ansätze in Richtung Gesamtkunstwerk, diesmal in schlichterer Art und Weise.

- Bildfolgen

Musik bedeutet immer Zeitverlauf, während Bilder ganzheitlich wahrgenommen werden. Am leichtesten ist dieses Problem zu lösen, wenn das Bild selbst einen zeitlichen Ablauf beschreibt (vgl. Fink, 1988, S. 23ff.). Zu den ersten Bildfolgen gehören Max Klingers „Brahms-Phantasien“ (1894), bestehend aus 41 Grafiken, welche durch sechs Lieder von Johannes Brahms angeregt wurden. Die Grafiken fanden großen Anklang beim Komponisten selbst, wie aus einem Brief von Brahms hervorgeht. 1914 wurden die Grafiken als Lichtbilder zur Musik von Brahms in Wien gezeigt, wodurch die Musik konkret in Bild gesetzt wurde und die grafischen Zyklen dadurch einen Zeitverlauf erhielten (vgl. de la Motte-Haber, 1990, S. 135ff.).

Auch der Komponist Wolfram Unger verwendet in seinem Klavierzyklus „Peintures célèbres“ (1979) Bildfolgen. Dabei ist die Abfolge der Bilder und Bildausschnitte im Notentext genau festgelegt. Unger wünschte ausdrücklich,

dass die vertonten Bilder (damals noch als Diaprojektion) beim Vortrag der Musikstücke gezeigt werden.

- Wolfram Ungers „Peintures Peintures célèbres“ für Klavier und Diaprojektion

Während die meisten Klavierwerke Ungers bis zum Jahre 1967 entstanden, fallen die „Peintures“ (1979) aus dem Rahmen und datieren über zehn Jahre später (vgl. Gapp, 2011, S. 19 und Heher, o.J., S. 1ff.). Unger ließ sich bei der Musik meist von einem, manchmal auch von mehreren Bildern mit gleicher Thematik zu den insgesamt elf Klavierstücken inspirieren und interpretierte die Bildinhalte musikalisch. Die Charakteristik der Malerei spiegelt sich dabei auch im Kompositionsstil. Darüber hinaus verfasste der Komponist zu jedem Stück eine kurze Einführung mit dem Wunsch, dieser Text möge bei Aufführungen im Programmheft abgedruckt werden (vgl. Unger, 1979, Vorwort, o.S.). Unger folgt hier den Bestrebungen, drei Künste zusammen zu führen.

Das Werk wurde mit Unger selbst am Klavier am 10.11.1979 in Neunkirchen uraufgeführt, wobei die berühmten Bilder an die Wand projiziert wurden (vgl. Gapp, 2011, S. 22). 1990 und 1992 führte die Pianistin und Pädagogin Eva Salmutter das Werk in Tirol auf, 1990 im Funkhaus Innsbruck und 1992 in St. Michael in Matri. Die Tiroler Tageszeitung schreibt:

„Zu einer Diapräsentation bedeutender Bilder aus der jüngsten Vergangenheit erklingen Klavierimpressionen Ungers, umgekehrt wird aus dem Hörerlebnis ein Zugang zu Bilderwelten geschaffen, so dass plötzlich eine Erlebnisbrücke von Hörer zu Seher gebaut ist. Da plagen dämonische Klänge in mächtigen Bassakkorden den „versuchten Hl. Antonius“ in Bildern des Hieronymus Bosch, Matthias Grünewald und Max Ernst, da meldet sich Angst, Entsetzen und Schrecken im „Schrei“ von Edvard Munch in ekstatischen Rhythmen, da tanzt du bieder vergnügt zu Breugels Bauernhochzeit, da entlockt die Pianistin zu Paul Klees „Schwarzer Fürst“ ihrem Instrument unkonventionelle Ausdrucksmöglichkeiten.“ (Tiroler Tageszeitung, 21.02.1992)

1993 veröffentlichte Eva Salmutter eine CD-Aufnahme der „Peintures“, welche am 09.01.1994 in der „Wiener Zeitung“ besprochen wurde:

„Es ist die glühende Musik eines jungen Feuerkopfes begabt mit explosiver Ausdruckskraft. Welchen Verlust unser Musikleben mit dem frühen Tod Ungers erlitt, kann wohl jeder nach dem Anhören dieser Stücke nachvollziehen.“ (Wiener Zeitung, 09.01.1994, vgl. Gapp, 2011, S. 35).

5. Möglichkeiten der Bildvertonungen in der Instrumentalmusik

Monika Fink hat die Möglichkeiten der der Umsetzung von Bildvorlagen in Musik in ihrer Dissertation ausführlich untersucht und zusammengestellt (vgl. Fink, 1988, S. 23ff.).

- Narrative Beziehungen zu Bildwerken: „Nacherzählen“

Damit ist das Nachvollziehen, das Nacherzählen von bildhaft dargestellten Ereignissen gemeint. Dies ist nur dann möglich, wenn die Bildvorlage selbst erzählenden Charakter hat. Im Bild dargestellte Bewegungsabläufe können als musikalischer Ablauf nacherzählt werden, das Bildhafte wird dabei in die Ebene der Zeit übersetzt (vgl. Fink, 1988, S. 23f.). Dazu gehört z. B. das „Ballett der Nestlinge in ihren Eierschalen“ in Mussorgskys „Bilder einer Ausstellung“ nach Victor Hartmann (1874) (vgl. ebd. S. 24 und S. 205).

Aber auch Schlachtenbilder, Totentanz sowie Jagd- oder Fluchtszenen eignen sich dafür, das Geschehen musikalisch darzustellen. Während im Bild die Ereignisse nebeneinander dargestellt werden, kann die Musik das Geschehen als zeitlichen Ablauf darstellen. Der Bildverlauf wird in die Dimension der Zeit übersetzt (vgl. ebd., S. 25f.).

Bei Ungers „Die Versuchung des Heiligen Antonius“ werden Folter und Erlösung musikalisch ausgedrückt. Die überlegene Standhaftigkeit des Heiligen siegt im Kampf mit den bösen Geistern. Unger dienten dabei drei Bilder dieses Titels (von Hieronymus Bosch, Matthias Grünewald und Max Ernst) als Inspiration. Zur Musik schreibt Unger: „Dämonische Klänge der grausamen Fratzen kontrastieren zum mächtigen Baßfundament des Märtyrers.“ (vgl. Unger, 1979, Vorwort, o. S.).

In der „Bauernhochzeit“ von Pieter Brueghel wird das Fest durch einen Tanz mit derber Rhythmik beschrieben. Ungers Text lautet:

„Eine deftige Ländlermelodie vermischt sich bald mit quirligen Dudelsackklängen. Stumpfe Bässe bestimmen den stampfenden Tanz, bevor sich in den Trubel ein schlichter Gesang einschmiegt.“ (Unger, 1979, Vorwort, o. S.).

- Übernahme des Stimmungsgehalts der Bildwerke

Bei Darstellung konkreter Dinge treten bei Musik sehr schnell die Grenzen der Ausdrucksfähigkeit zutage. Dafür vermag Musik umso eindrucksvoller einen Stimmungsgehalt bzw. den Gesamteindruck von Bildvorlagen wiederzugeben. Dabei geht der/die Komponist/in nicht auf Einzelheiten des Bildes ein und verzichtet auf tonmalerische Darstellungen. Auch für viele Kompositionen, denen Landschaftsbilder zu Grunde liegen, ist diese Kompositionsweise bevorzugt von Komponist/innen angewendet (vgl. Fink, 1988, S. 29ff.). Dies

gilt vielfach auch dann, wenn noch andere Kriterien der musikalischen Bildumsetzung angewandt werden.

Bei Wolfram Unger's „Der Schrei“ nach Edvard Munch wird die innere Qual des Menschen musikalisch äußerst drastisch beschrieben. Unger schreibt dazu: „Harte, geblockte, lautstarke Tonfolgen werden von einem pochenden Rhythmus ekstatisch getrieben.“ (Unger, 1979, Vorwort, o.S.). Unger's „Kriegsvisagen“ zeigen sowohl narrative Elemente (z.B. der Lärm von Bombeneinschlägen, erzeugt durch Schlagen mit einem harten Gegenstand auf die tiefsten Basssaiten), während des ganzen Stücks ist aber auch die düstere, bedrohliche Hoffnungslosigkeit und Sinnlosigkeit des Krieges präsent. Das Stück existiert im Autograph noch in einer zweiten Fassung mit dem Titel „Dem Bürgerkrieg entgegen“, welche aber in den gedruckten Noten nicht aufscheint. Unger's Text beschreibt die Musik folgendermaßen:

„Schneidig harte Schläge durchtrennen die bedrohliche Stille. Aus dem tiefen Jammertal der Gräuel windet sich der Gesang des Todes schleppend empor. Ob Wirrnis, Schmach und Pein auch je einmal verebben...?“ (Unger, 1979, Vorwort, o.S.).

Unger ließ sich dabei von drei Bildern Salvador Dalis inspirieren: „La Cara de la Guerra“ (Das Gesicht des Krieges) von 1940, „Prémonition de la guerre civile“ (Vorahnung des Bürgerkrieges) von 1936 und „Reminiscencia arqueológica del Ángelus de Millet“ von 1934.

- Kompositionsverfahren in Entsprechung zu bildhaften Gestaltungsmerkmalen

Dabei wird die bildliche Komposition von der musikalischen nachgeahmt. Musikalische Elemente folgen entsprechenden Vorbildern aus der Malerei. Die Struktur der Bildvorlagen ist in den musikalischen Abläufen erkennbar. So werden Farbflächen zu Klangflächen, grafische Elemente werden zu abstrakten musikalischen Linien. Diese Vorgangsweise wird bevorzugt bei abstrakten Bildern angewendet, insbesondere bei Bildern von Paul Klee, Lyonel Feininger und Wassily Kandinsky. Hier gelingt die Umsetzung einer ungegenständlichen Bildvorlage am passendsten auf struktureller Ebene (vgl. Fink, 1988, S. 39f.). Auch Unger geht bei „Komposition in Blau“ von Kandinsky so vor.

„Rechteck, Dreieck, Kreis, Gerade und Segment werden musikalisch in einer streng arithmetischen Komposition exakt „verformt“. Das abstrakte Musikstück erfährt seine Wirkung durch ein 12-Ton-Thema, seine rhythmischen Varianten und genaue motivische Bearbeitungen.“ (Unger, 1979, Vorwort, o.S.).

Ganz ähnlich wird das streng geometrische Bild „Pauk 101“ von Victor Vasarely umgesetzt. Das Achsenkreuz im Bild wird auch zum kompositorischen Zentrum.

- Nachgestaltung von bildlichen Stilcharakteristika

Dabei wird die Musik im Stil passend zum bildnerischen Kunstwerk gestaltet. Charakteristika eines malerischen oder grafischen Stils werden musikalisch nachgestaltet (vgl. Fink, 1988, S. 46). So setzt Unger in Waldmüllers „Am Fronleichnamsmorgen“ einerseits die scheinbar unbeschwerte, fröhliche Feststimmung in einen leichtfüßigen kindlichen Rundtanz um. Andererseits ist dieses eine Klavierstück (und nur dieses) in klassizistisch – romantischem Musikstil gehalten.

Passend zum Stil des Bildes ist die Musik zu Lyonel Feiningers „Die Vogelwolke“ impressionistisch konzipiert. Die ineinanderfließenden kleinen Farbflächen finden ihre Entsprechung in fast pointilistischen Klangwölkchen. Glitzerndes Sonnenlicht inspiriert flirrende Klangeffekte,

Generell kann bei praktisch allen Bildvertonungen festgestellt werden, dass sich die Charakteristik des Malstils in der Musik widerspiegelt. So wird bei „Komposition in Blau“ und „Pauk 101“ die ungegenständliche Malerei durch atonale Musik charakterisiert.

- Symbolische Bildübertragungen

Musikalische Symbole (Zitate) können beim Hörer Assoziationen hervorrufen, welche ihn die Symbolik erfassen lassen. Dies kommt in erster Linie bei religiöser Thematik sowie bei Todesthematik vor. Sehr beliebt ist das Zitat von *Dies irae* für Tod und Trauer, welches u. a. von Rachmaninow in der „Toteninsel“ nach Böcklin verwendet wird. Auch bei Vertonungen von Marienbildern finden sich häufig Zitate von Kirchenliedern (vgl. Fink, 1988, S. 52ff.).

Paul Hindemith bezieht sich im letzten Satz der Sinfonie „Mathis, der Maler“ auf die „Versuchung des Hl. Antonius“ von Matthias Grünewald am Isenheimer Altar. Er verwendet dabei die gregorianische Sequenz *Lauda Sion* für unerschütterliche Standhaftigkeit und den Sieg des christlichen Glaubens. Zusätzlich wird dies noch durch Verwendung eines *Allelujas* unterstrichen (vgl. Fink, 1988, S. 52f.).

Bei Ungers „Ich und das Dorf“ nach Marc Chagall dient ein russisches Volkslied als Variationsthema und soll das von Chagall dargestellte Dorfleben charakterisieren. Im Stück „Schwarzer Fürst“ nach einem Bild von Paul Klee verwendet Unger Anklänge an afroasiatische Musik und exotische Klangverfremdungen, um den Bildinhalt musikalisch umzusetzen.

Manche, ja fast alle musikalische Bildausdeutungen von Unger lassen sich mehreren Kategorien zuordnen. Auch „Der Dialog der Insekten“ von Joan

Miró zählt dazu. Surrealistische Verzerrung und Ironie wird auch musikalisch dargestellt, „ein verzerrt – kurioses Genrebild von feinsten Dynamik und hintergründiger Spaßmacherei“ (Unger, 1979, Vorwort, o. S.).

6. Résumé

An dieser Stelle ist es üblich, das zuvor Besprochene zusammen zu fassen. Ich möchte einen anderen Weg gehen. Dass sich die Verbindung von Musik und Bild hervorragend für pädagogische Zwecke eignet, wurde bereits in der Einleitung erwähnt. Ich möchte zum Abschluss dokumentieren, wie der Pädagoge Wolfram Unger selbst dies in seinem Klassenunterricht umgesetzt hat – lange bevor der Terminus *Projektunterricht* in aller Munde war. Die folgende Beschreibung stammt aus einem Interview der damaligen Schülerin Elisabeth Flechl über Wolfram Unger.

„Als ich in meinem ersten Gymnasialjahr Wolfram Unger als Musiklehrer bekam, hatte ich bereits eine sechsjährige musikalische Ausbildung genossen. Ich dachte damals, dass ich mich im Musikunterricht gar nicht anstrengen müsste, aber so war es ganz und gar nicht. Wolfram Unger verstand es, jeden Schüler – egal ob er musikalisch vorgebildet war, oder nicht – zu begeistern, zu fordern und zu ‚belehren‘. Wir sangen, wir lernten Musiktheorie, wir hörten Musik aus allen Genres und... waren begeistert.“

Am Ende der ersten Klasse eröffnete er uns, dass wir bereits einen Großteil des Lehrstoffes für das nächste Jahr absolviert hätten und fragte uns, ob wir Lust hätten, eine von ihm komponierte Oper aufzuführen. Selbstverständlich nahmen wir die Idee euphorisch auf. [...]

Das folgende Schuljahr war geprägt von den Vorbereitungen für die Uraufführung ‚unserer‘ Oper. Lange bevor das Schlagwort ‚fächerübergreifender Unterricht‘ entstand, praktizierten wir genau das: Im Zeichenunterricht wurden Entwürfe für das Bühnenbild kreiert und im Anschluss der ausgewählte Entwurf auf die große, vom Werkerziehungslehrer gezimmerte, Kulisse gemalt. Im Handarbeitsunterricht entstanden die Kostüme. In den Musikstunden wurden eifrigst die Chöre einstudiert, in Einzelstunden erarbeiteten wir unsere Solorollen. Auch Schulkolleginnen aus höheren Klassen konnten Wolfram Unger für dieses Projekt begeistern. Sie korrepetierten und übten mit uns, und es entstand, weit über unsere Klasse hinaus, ein Gefühl der Zusammengehörigkeit. Wolfram Unger übernahm auch selbst die szenische Realisation und so fanden am Ende dieses Schuljahres zwei ausverkaufte und umjubelte Vorstellungen in der Aula unseres Gymnasiums statt. [...]

Schon damals war jeder Schülerin klar, dass die Organisation und Durchführung eines solchen Großprojektes weit über die üblichen Verpflichtungen eines Pädagogen hinausgingen. Wir fühlten uns durch dieses außergewöhnliche Engagement unseres Lehrers angespornt, geschätzt und respektiert. [...]

Wenige Jahre später – ich war inzwischen in der Oberstufe – initiierte Wolfram Unger wieder ein außergewöhnliches musikalisches Ereignis. Er stellte eine „Musikalische Reise um die Welt“ zusammen, ein Konzertprogramm mit heimischen und internationalen Liedern. Diesmal war es ihm wohl ein Anliegen, dass SchülerInnen aus verschiedenen Jahrgängen und Klassen gemeinsam musizieren und so zueinander finden. Auch dieses Projekt war ein großer Erfolg, der sich schon darin zeigte, dass das über 600 Sitzplätze bietende Stadttheater Wiener Neustadt an zwei Abenden ausverkauft war.

[...] In der siebenten Klasse, wir mussten zwischen Musikerziehung und Bildnerischer Erziehung wählen und es blieben circa 15 Musikbegeisterte, fand wohl der intensivste musikalische Austausch statt. Immer noch wurde im Unterricht begeistert gesungen und musiziert, aber vor allem die Hörbeispiele und die anschließenden Besprechungen und Diskussionen blieben in meiner Erinnerung haften. Dieses Unterrichtsjahr war wohl auch für Wolfram Unger ein spannendes und interessantes: Er bedankte sich bei uns mit Blumen, jede Schülerin bekam in der letzten Stunde vor den Sommerferien eine gelbe Freesie.

An diesem Tag sahen wir Wolfram Unger das letzte Mal. Er verstarb, völlig unerwartet, wenige Wochen später. Zu seiner Beerdigung waren alle Schülerinnen unsere Klasse da. Und jede hatte eine gelbe Freesie mitgebracht.“ (Erinnerungen von Elisabeth Flechl, 11.04.2011 in: Gapp, 2011, S. 16f.)

Literatur

- Bartok, Bela: Von fremden Ländern und Menschen. Universal Edition, Wien. 1937
- Bruhn, Siglind: Debussys Klaviermusik und ihre bildlichen Inspirationen. Waldkirch, Edition Gorz, 2017.
- de la Motte-Haber, Helga: Musik und bildende Kunst. Von der Tonmalerei zur Klangskulptur. Laaber, Laaber Verlag. 1990.
- Enser, Gabriele: Farben und Bilder in der Musikpädagogik. Schott, Mainz u. a. 2011.
- Fink, Monika: Musik nach Bildern. Programmbezogenes Komponieren im 19. und 20. Jahrhundert. Edition Helbling, Innsbruck/Neu-Rum. 1988.
- Gapp, Bernhard: Der Komponist Wolfram Unger. Diplomarbeit, eingereicht an der Universität Mozarteum. 2011.
- Hanslick, Eduard: Vom Musikalisch-Schönen. Ein Beitrag zur Revision der Aesthetik der Tonkunst. 2. verb. Aufl. Rudolph Weigel, Leipzig. 1858/2017.
- Heher, Hannes: Werkverzeichnis Wolfram Unger. Eigenverlag, o. J.
- Liszt, Franz: Gesammelte Schriften, Bd. 4. Deutsch bearb. von Ramann, Lina. Breitkopf und Härtel, Leipzig. 1882.
- Schwedhelm, Bettina: Klavierspielen mit der Maus. Sikorski, Hamburg. 2002
- Unger, Wolfram: „Peintures célèbres op. 13“ für Klavier und Diaprojektion (1979); herausgegeben von Heher, Hannes. Eigenverlag, Neulengbach. o. J.

Internet

- „Klaversonate Nr. 14 (Beethoven)“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 5. März 2021, URL: [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Klaversonate_Nr._14_\(Beethoven\)&oldid=209484222](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Klaversonate_Nr._14_(Beethoven)&oldid=209484222) [31.05.2021].
- „Etüden (Chopin)“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: URL [https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Et%C3%BCden_\(Chopin\)&oldid=212488503](https://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Et%C3%BCden_(Chopin)&oldid=212488503) [12.05.2020].
- Scheytt, Jochen. Préludes Band 1 <https://www.jochenscheytt.de/debussy/debussy-werke/preludesI.html> [12.05.2020].
- Fink, Monika. Musik nach Bildern – Datenbank <https://orawww.uibk.ac.at/apex/uprod/f?p=20090827:1:0:::::> [20.05.2020].

AutorInnen

Franz Billmayer, emer. Univ.-Prof., unterrichtete Bildnerische Erziehung am Mozarteum Salzburg, wo das künstlerische Lehramt (BE, TG, WE) gemeinsam mit der Universität Salzburg bereits auf BA/MA umgestellt worden ist.
E-Mail: franz@billmayer.se; siehe auch www.bilderlernen.at

Kerstin Hallmann, Dr., verwaltet seit April 2021 die Professur für Fachdidaktik Kunst/Kunstpädagogik an der Universität Osnabrück. Von 2018–2020 war sie Gast-Professorin für Kunstdidaktik an der Kunstakademie Münster. Als wissenschaftliche Mitarbeiterin lehrte und forschte sie von 2011 bis 2021 am Institut für Kunst, Musik und ihre Vermittlung der Leuphana Universität Lüneburg. 2016 Promotion mit einer Arbeit über „Synästhetische Strategien in der Kunstvermittlung“.
E-Mail: kerstin.hallmann@uni-osnabrueck.de

Fritz Höfer, H-Prof. Mag. Dr., lehrt Musikpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und leitet dort den entsprechenden Fachbereich. Er studierte Musikpädagogik, Psychologie, Pädagogik und Philosophie sowie Instrumentalmusikerziehung. 2008 promovierte er an der Universität Mozarteum Salzburg, wo er auch langjährig als Lehrbeauftragter und Universitätsassistent tätig war. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen „Neue Medien im Musikunterricht“, „Populärmusik“ und „Klassenmusizieren“ zu denen er auch zahlreiche Publikationen veröffentlicht hat. Darüber hinaus ist er international in der LehrerInnenfortbildung tätig und hält zahlreiche Vorträge.
E-Mail: fritz.hoefer@phsalzburg.at

Nadja Köffler, Mag. M.A. PhD, ist Hochschulprofessorin an der KPH Edith Stein, promovierte Bildungs- und Medienwissenschaftlerin und Mitglied der Bildredaktionsklasse an der Ostkreuzschule für Fotografie in Berlin. In ihrer akademischen Laufbahn als Post-Doc an der Universität Innsbruck beschäftigt sie sich mit Fragestellungen der Transkulturalitätsforschung, Geschlechterkonstruktionen und Visualität und beleuchtet Bildungsprozesse, die *mit* und *durch* Fotografien angeregt werden können.
E-Mail: nadja.koeffler@kph-es.at

Eva Salmutter, Mag. Dr., in Niederösterreich geboren, studierte Klavier in Wien und Paris sowie Mathematik/Physik (Lehramt) in Wien. Nach dem Konzertdiplom 1983 folgte eine rege Konzerttätigkeit als Solistin, Kammermusikerin und Liedbegleiterin in Europa und Japan. Seit 1984 lehrt sie an der Universität Mozarteum, Department für Musikpädagogik in Innsbruck (Klavier, Klavierdidaktik und Akustik) und fungiert seit 1994 als *künstlerische Leiterin* der „Payerbacher Meisterkurse“ in Niederösterreich. 2007 erschien ihr klavierdidaktisches Buch „Faszination Klavier – Wege zu effizientem Unterricht und Selbststudium.“ 2017 promovierte Sie mit Ihrer Dissertation „Studien zur Intervallwahrnehmung“, welche 2018 als Buch erschien.

E-Mail: eva.salmutter@moz.ac.at

Johannes Steiner, Mag. Dr., ist künstlerisch-wissenschaftlicher Mitarbeiter am Innsbrucker Department für Musikpädagogik der Universität Mozarteum Salzburg. Er ist Autor musikpädagogischer Werke und international in der Lehrerfortbildung tätig. Er promovierte an Kunstuniversität Graz mit einer Arbeit zum Thema „*Klavierpraxis im Musikunterricht*“. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen „Klassenmusizieren“, „Klangkunst“ und „Ästhetische Klangforschung“.

E-Mail: Johannes.steiner@moz.ac.at

Thomas Sojer, Mag., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Philosophie der Universität Erfurt und forscht als Fellow des Titus Brandsma Instituts der Universiteit Nijmegen zur französischen Religionsphänomenologie, Politischen Theologie und Performance-Kunst.

E-Mail: thomas.sojer@uni-erfurt.de

Peter Stöger, emer. Ao. Univ.-Prof. Dr. Dr. hc., geb. 1946, lehrt Interkulturelle Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Dialogpädagogik und Erinnerungskultur an der Universität Innsbruck. Seine Forschungsschwerpunkte sind Martin Buber, Paulo Freire, Erinnerungskultur und Interkultureller Dialog.

E-Mail: Peter.Stoeger@uibk.ac.at