

Frisius, Rudolf

Komposition - ein Thema für den allgemeinbildenden Musikunterricht

Behne, Klaus-E. [Hrsg.]: Musikalische Sozialisation. Laaber : Laaber-Verlag 1981, S. 195-205. - (Musikpädagogische Forschung; 2)



Quellenangabe/ Reference:

Frisius, Rudolf: Komposition - ein Thema für den allgemeinbildenden Musikunterricht - In: Behne, Klaus-E. [Hrsg.]: Musikalische Sozialisation. Laaber : Laaber-Verlag 1981, S. 195-205 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-247553 - DOI: 10.25656/01:24755

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-247553>

<https://doi.org/10.25656/01:24755>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Band 2:
Musikalische Sozialisation

D 122/8 1/2

LAABER - VERLAG

Musikpädagogische Forschung

Band 2 1981

Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische
Forschung e. V. durch Klaus-E. Behne

Musikpädagogische Forschung

Band 2 : Musikalische Sozialisation

LAABER-VERLAG

Wir bitten um Beachtung der Anzeigen nachstehender Verlage
am Schluß dieses Bandes:

Bärenreiter-Verlag, Kassel
Gustav Fischer Verlag, Stuttgart
Gerstenberg Verlag, Hildesheim
Musikverlag B. Schott's Söhne, Mainz
Franz Steiner Verlag GmbH, Wiesbaden

ISBN 3 9215 1865 - 2

© 1981 by Laaber Verlag

Dr. Henning Müller-Buscher

Nachdruck, auch auszugsweise, nur
mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Tagungsprogramm Freiburg/Br. 1980	7
Nachruf Peter Faltin	9
1. Beiträge zum Tagungsthema	
<i>Günter Brinkmann</i>	
Sozialisation in der Schule — der aktuelle Stand der Sozialisationstheorien	10
<i>Edwin E. Gordon</i>	
Wie Kinder Klänge als Musik wahrnehmen - eine Längsschnittunter suchung zur musikalischen Begabung	30
<i>Arlette Zenatti</i>	
Psychologische Aspekte der musikalischen Entwicklung des Kindes in Beziehung zu seiner Umgebung	64
<i>Christa Nauck-Börner</i>	
Perspektiven einer ökologischen Theorie der musikalischen Sozialisa tion	74
<i>Marie Luise Schulten</i>	
Zur Entwicklung musikalischer Präferenzen	86
<i>Winfried Puppe</i>	
Aspekte zur musikalischen Sozialisation durch Musikunterricht in den verschiedenen Bundesländern	94
<i>Karl Hörmann</i>	
Fragen zur musikalischen Sozialisation von Studienanfängern	104

<i>Günter Kleinen</i>	Musikmedien zwischen offenem Angebot und musikerzieherischem System	134
<i>Günther Basel</i>	Zur musikalischen Sozialisation von Auszubildenden	164
2. Freie Forschungsberichte		
<i>Peter Brömse</i>	Quantität als Spiegelung von Qualität im Bereich der Harmonik	176
<i>Rudolf Frisius</i>	Komposition - ein Thema für den allgemeinbildenden Musikunterricht	195
<i>Wilfried Gruhn</i>	Thesen zur Relevanz erziehungswissenschaftlicher Planungsmodelle und Analyseansätze für den Musikunterricht	206
<i>Hermann J. Kaiser</i>	Musikvermittlung als Vermittlung sinnlicher Erkenntnis	210
<i>Sibylle Vollmer</i>	Zur Rezeption des Kreativitätsbegriffs in der Musikpädagogik	233
3. Das Dokument		
<i>Friedrich Rochlitz</i>	Die Verschiedenheit der Urtheile über Werke der Tonkunst (Allgemeine Musikalische Zeitung 1799, Nr. 32)	246

Komposition

- ein Thema für den allgemeinbildenden Musikunterricht?

*Kompositionsprinzipien – Möglichkeiten ihrer pädagogischen Elementarisierung –
Schüler-Komposition als Aufarbeitung von Umwelterfahrungen*

RUDOLF FRISIUS

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung, Band 2)*

1. Zur Problemstellung

Lassen sich Kompositionsprinzipien elementarisieren, und kann ihre Elementarisierung im allgemeinbildenden Musikunterricht einen Beitrag dazu leisten, daß Schüler ihre musikalische Erfahrung und darüber hinaus überhaupt ihre Umwelterfahrung — besser verarbeiten?

Mit beiden Fragen werden offensichtlich schwierige Probleme angesprochen, sodaß eine positive Antwort schwer fällt. Die Schwierigkeiten, die sich der pädagogischen Förderung musikalischer Kreativität in den Weg stellen, sind offensichtlich — vor allem dann, wenn diese Förderung nicht nur auf die (mehr oder weniger spontane) Improvisation zielt, sondern darüber hinaus auch auf die Komposition, die u. U. noch viel höhere Anforderungen stellt: Anforderungen an musikalische Vorerfahrung, an die vorausnehmende musikalische Phantasie, an die Kenntnis differenzierter Notations- und Produktionsverfahren u.a.m.

Komposition zu lehren ist offenkundig schwierig. Selbständige, geplante und planmäßig fixierte musikalische Äußerungen sind an weitaus schwierigeren 'Voraussetzungen gebunden als entsprechende sprachliche Äußerungen, und hieraus ergeben sich für einen auf Kreativität zielenden Musikunterricht noch größere Schwierigkeiten als für einen entsprechend orientierten Sprachunterricht: Das Musikverhalten der Allgemeinheit ist so weitgehend auf Rezeption und Reproduktion ausgerichtet, daß die Fähigkeit zur eigenständigen musikalischen Äußerung fast schon als exklusiv-professionelles Privileg erscheinen könnte; und die musikalische Ausbildung ist bis heute meistens so angelegt, daß sie diesen Trend eher noch verstärkt:

Die Musiklehre beschränkt sich weitgehend auf den Versuch, Begriffe und Regeln einer bereits bekannten (aber meistens nur rezeptiv oder reproduktiv erfahrenen) Musiksprache zu fixieren und pädagogisch zu vermitteln. Kompositionslehre — sofern sie heute überhaupt noch als zusammenhängende Disziplin vermittelt wird — geht meistens von stark spezialisierten und ausdiffe-

renzierten Anforderungen der Musiklehre und der Musiktheorie aus — von Anforderungen, die für den allgemeinbildenden Musikunterricht weitgehend unangemessen erscheinen müssen (z. B. gründliche Kenntnisse der Harmonielehre, die — unabhängig von manchen kontroversen Diskussionen um die musiktheoretische Stringenz und Relevanz dieser Disziplin — doch jedenfalls weit entwickelte Fähigkeiten der Tonvorstellung voraussetzen). — Um so schwieriger und problematischer könnte es erscheinen, wenn man versuchen wollte, *Kompositionsprinzipien* zu elementarisieren, sie so auszuformulieren, daß sie auch unabhängig von einer spezialisierten musikalischen Vorbildung erfaßt und angewendet werden können (z. B. von Absolventen des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen). Und selbst dann, wenn Versuche in dieser Richtung sich als erfolgreich erweisen sollten, böte dies allein noch keine hinreichende Gewähr dafür, daß Schüler hierdurch zu einer besseren Bewältigung konkreter *Umwelt-Erfahrungen* befähigt werden; diese Versuche könnten auch Gegenteiliges bewirken, indem sie Schüler, in der Funktion voreilig spezialisierter Mini-Komponisten, gleichsam betriebsblind machen und sie mit unreflektierter musikhandwerklicher Praxis womöglich von einer kritischen Auseinandersetzung mit ihrer (musikalischen und musikübergreifenden) Umwelt ablenken.

„*Komposition*“ im ursprünglichen Sinne des Wortes wäre zu charakterisieren als „Zusammenstellung“. Kompositorisches Material, aus dem sich Kompositionen zusammenstellen (bzw. zusammensetzen) lassen, wird in der traditionellen Bezeichnung „Tonsatz“ genannt, die die Tätigkeit des Komponisten als *Zusammenstellung von Tönen* charakterisiert.

Für die heutige kompositorische Praxis erweist sich die Charakterisierung des Komponisten als Tonsetzer als zu eng — vor allem dann, wenn man sich die Zusammenstellung der Töne im engen Zusammenhang mit der traditionellen Notenschrift vorstellt, mit der Fixierung eines Werkes in der Form eines für den Interpreten verbindlichen Notentextes. Heute, im Zeitalter der technischen (Re-)Produzierbarkeit, bieten sich dem Komponisten auch andere Verfahrensweisen an: Bei der Auswahl seines Materials muß er sich nicht mehr auf Elemente und Konstellationen beschränken, die einer normierten Notation zugänglich sind; er kann auch mit realen Klängen komponieren, indem er sein Werk im Studio selbst *klanglich realisiert* (wobei die Partitur als Anweisung für den Interpreten u. U. nicht mehr erforderlich ist).

Für die Musikpädagogik ergibt sich in dieser Situation die Möglichkeit, verschiedene, sich komplementär ergänzende Modelle der Kompositionslehre und ihrer pädagogischen Elementarisierung anzunehmen — z. B. in der

Weise, daß einerseits Komposition als Herstellung einer *Partitur* berücksichtigt wird, andererseits Komposition als direkte Herstellung eines *klanglichen Resultats*. Damit erweitert sich das Spektrum der Möglichkeiten, kompositorische Praxis auf die Auseinandersetzung mit realen Umweltbedingungen zu beziehen - und zwar vor allem deswegen, weil auf diese Weise sinnliche Realität auch in einer Vermittlungsform zugänglich wird, die nicht nur die Musikerfahrung, sondern darüber hinaus die gesamte sinnliche Erfahrung maßgeblich bestimmt: In technischer Vermittlung, als Schallkonserve (bzw. als audiovisuelle Konserve).

2. Konzepte und Aspekte der Kompositionslehre

2.1. Zum Ansatz der traditionellen Kompositionslehre

Die traditionelle Kompositionslehre setzt in ihren regulären Lehrverfahren eine hochdifferenzierte *musikalische Vorstellung* (traditionell gesprochen: Tonvorstellung) voraus. Das entsprechende Vorstellungsvermögen kann sich nur auf der Basis einer gründlichen, weitgehend spezialisierten musikalischen Ausbildung entwickeln; erst dann, wenn es hinreichend ausgeprägt ist, kann *kompositorische Kreativität* sich entfalten.

Aus dem Gesagten ergibt sich, daß musikalische Erfindung und kompositorische Aktivitäten nach den Prämissen der traditionellen Kompositionslehre erst in einem relativ späten Stadium der musikalischen *Ausbildung* einsetzen können, sodaß diese musikalischen Aktivitäten schon aus diesem Grunde nur in engen Grenzen der pädagogischen Elementarisierung zugänglich sind. Eine musikalische Ausbildung und Schulung unter den Auspizien der traditionellen Kompositionslehre wäre deswegen gegenüber der Schulung in verschiedenen anderen Erfahrungsbereichen von vornherein benachteiligt - z. B. gegenüber einer sprachlichen Ausbildung und Schulung, in der sich Sprach-Verstehen und die Fähigkeit zur selbständigen sprachlichen Äußerung schon in einem relativ frühen Stadium gegenseitig ergänzen können.

Die traditionelle Kompositionslehre ist der *Elementarisierung* zugänglich insofern, als sie im Grundansatz versucht, von musikalischen *Elementarbestimmungen* bzw. *Elementarphänomenen* auszugehen: Die Grundbegriffe der traditionellen Musik- und Kompositionslehre basieren auf dem *Ton* und seinen Konfigurationen in *Melodie, Harmonie und Form*: auf der Melodie als der geordneten zeitlichen Aufeinanderfolge von Tönen, auf dem Akkord als der geordneten Überlagerung von Tönen, auf der Form als einer

vor allein durch melodische und harmonische Zusammenhänge konstituierten zeitlichen Ordnung des Hörbaren. Die Schwierigkeiten der pädagogischen Elementarisierung treten erst dann genauer zu Tage, wenn man die genannten Aspekte genauer untersucht.

Melodie-Erfindung als Anleitung, - Töne aneinanderzureihen, geht von problematischen Voraussetzungen aus: Was seit den Anfangsjahren der Gestaltpsychologie als geradezu exemplarische Einsicht gilt und was in der Folgezeit energetisch orientierte Musikpsychologen und Musikästhetiker mit besonderem Nachdruck betont haben, wird dabei nicht angemessen berücksichtigt: daß die Melodie sich qualitativ von der Summierung ihrer Töne unterscheidet. Was über die Summierung der Töne hinausgeht - die musikalische Gestaltqualität -, läßt sich nur schwer beschreiben; noch schwerer fällt es, in der Kompositionslehre konkrete Anweisungen und Hinweise auszuformulieren, mit welchen Mittel sich diese Klangqualität herstellen läßt. (Es ist kein Zufall, daß die Ergebnisse der musikalischen Gestaltpsychologie und der energetisch orientierten Musikbeschreibung die musikalische Rezeption bei weitem stärker beeinflusst haben als die musikalische Produktion).

Die erwähnten Schwierigkeiten sind nicht erst heute zu Tage getreten; schon in der traditionellen Musikpädagogik sah man sich genötigt, nach anderen Ansätzen zu suchen, um diesen Schwierigkeiten auszuweichen: Die schwierige Aufgabe, Melodiebildung von Grund auf zu erklären, wurde nicht selten insofern abgeschwächt, als man bei Erfindungs-Anleitungen und -Übungen auch vorgegebene musikalische Versatzstücke tolerierte. Z. B. konnte man Melodiefragmente vorgeben und Schüler damit beauftragen, *die Melodie fortzusetzen*. Als eine weitere - allerdings in der Praxis weniger verbreitete - Möglichkeit bot sich das Verfahren an, *vorgegebene Melodien planmäßig zu verändern* (also in der Praxis daß Musizieren und des Musik-Erfindens deutlich zu machen, was beispielsweise in vielen Musikkulturen beim „Zersingen“ verbreiteter Melodien häufig vorkommen kann, ohne daß sich die Musizierenden dessen bewußt werden müßten).

Wie wenig Verbreitung selbst derartige bescheidene Ansätze in der pädagogischen Praxis bis heute gefunden haben, ließe sich an musikpädagogischen Ansätzen der Melodie-Erfindung bzw. der *Lied-Produktion* genauer untersuchen. Häufig ergibt sich in derartigen Ansätzen die Schwierigkeit, daß das vom Schüler Erfundene allzuweit hinter den ihm bereits geläufigen Standards der musikalischen *Umwelterfahrung* zurückbleibt: Selbst einfachste Melodien sind Schülern schon längst in der hochkomplizierten „Verpackung“ einer Schlagerproduktion geläufig, ehe sich Gelegenheiten zur pädagogisch fundierten Melodie-Erfindung bieten. Auch aus anderen Gründen kann die

Beschränkung auf einstimmige Melodieerfindung problematisch bleiben - zumindest bei der Lied-Erfindung: Es kann leicht vorkommen, daß die Melodiebildung sich mehr oder weniger bewußt an vorgegebene Klischees anlehnt oder daß der Schüler sich sogar einfach damit begnügt, bekannten Melodien neue Texte zu unterlegen. All dies wird den Aufgaben einer umfassenderen musikalischen Kreativitätsförderung wenn überhaupt, dann nur höchst unvollkommen gerecht.

Melodielehre als Lehre von der Umgestaltung vorgegebenen melodischen Materials läßt sich allerdings gründlicher absichern, wenn man aus Musiktheorie und Kompositionslehre bekannte Techniken der *Verarbeitung von Motiven* in sie einbezieht. Sie kann sich darauf stützen, daß in Musiktheorie und Kompositionslehre Techniken der motivischen Arbeit gründlich behandelt werden, ohne daß in jedem Fall präzise erklärt würde, wie man die zu Grunde liegenden Ausgangsmotive erfinden kann.

Wenn man derartige Verfahren pädagogisch zu elementarisieren versucht, dann liegt es nahe, dabei auch die Einbeziehung vorgegebener Motive zu versuchen - eventuell auch vorgegebener Motiv-Kombinationen, die jeweils in kompositorischen Übungen verändert werden können. Dies kann auf Ansätze der Musik-Erfindung und ihrer pädagogischen Elementarisierung führen, die womöglich bis heute erst unvollständig erkannt und bewältigt worden sind:

Musikalische Erfindung kann auch davon ausgehen, daß bereits „Vor-Erfundenes“ gleichsam „um-erfunden“ wird. Wenn diese „Um-Erfindung“ bewußt erfolgt, kann sie unter Umständen dazu beitragen, die Abhängigkeit von vorgegebenen Klischees zu überwinden und mit Musik verknüpfte Umwelterfahrungen aufzuarbeiten.

Die Schwierigkeiten der *Harmonie-Erfindung* und ihrer pädagogischen Elementarisierung sind noch offenkundiger als diejenigen der Melodie-Erfindung. Schon die Erfindung des einfachsten harmonischen Details, des Akkordes, provoziert beim Versuch der pädagogischen Elementarisierung erhebliche Probleme: Die harmonische Ganzheitsvorstellung läßt sich zwar leichter in analytischen Regeln und satztechnischen Anweisungen fixieren als die Melodie-Erfindung; sie kann sich aber nur auf Grund einer sehr differenzierten musikalischen Vorerfahrung ergehen. Dieses Problem verschärft sich noch, wenn man über die Erfindung des einzelnen Akkordes hinausgeht und sich mit der Erfindung von Akkord-Folgen beschäftigt - also mit einem Ansatz der Musik-Erfindung, den vor allem Arnold-Schönberg (in seiner Harmonielehre und in anderen Schriften zur Musiktheorie und Kompositionslehre)

entwickelt hat. Dabei ist eine weitere Schwierigkeit zu überwinden: Gerade im Bereich der Harmonie-Erfindung kann sich die Abhängigkeit von vorgegebenen Klischees, Regeln und musiksprachlichen Mustern besonders nachhaltig auswirken. Sachliche Unzulänglichkeiten und pädagogische Nachteile können sich insbesondere daraus ergeben, daß die Regeln der traditionellen Harmonielehre - insbesondere ihre satztechnischen Regeln - von den meisten Theorielehrern bis in die unmittelbare Gegenwart hinein allzu unkritisch und unreflektiert übernommen worden sind - sei es auch in teilweiser historischer Relativierung; das Problem, daß diese Regeln längst ihre Allgemeingültigkeit verloren und sich in der kompositorischen Praxis selbst der traditionellen Musik inzwischen als weitgehend unzutreffend oder unzulänglich erwiesen haben - dieses Problem ist noch heute weder musiktheoretisch noch musikpädagogisch befriedigend bewältigt.

Versuche, den genannten Schwierigkeiten zu entgehen, führten wiederum auf neue Probleme - sei es, weil sie an schwer erfüllbare musikalische Vorbedingungen und Voraussetzungen geknüpft waren (ein für ernsthafte harmonische Erfindungsübungen besonders schwerwiegendes Problem), sei es, weil sie den Erfindungs-Spielraum lediglich von der Harmonie in andere Bereiche verlagerten (z. B. in Versuchen, mehr oder weniger vorgegebene Harmoniemuster auszugestalten oder abzuwandeln). Dies verweist auf ein allgemeineres Problem:

Vor allem kompositorisch stark professionalisierten Ordnungsbereichen der Mund erscheint die pädagogische Elementarisierung als besonders wichtig, aber auch als besonders schwierig.

Die *Form-Erfindung* ist in der Perspektive der traditionellen Musiktheorie und Kompositionslehre dadurch erschwert, daß - im Einklang mit musikwissenschaftlichen Tendenzen, Satzlehre und Formenlehre streng voneinander abzugrenzen - dieser Bereich vorwiegend auf gröbere musikalische Zusammenhänge begrenzt wird, die sich erst sekundär, aus Synthese bzw. Ausgestaltung von Details oder Schemata der Melodie-Erfindung und der Harmonie-Erfindung ergeben können. - Wechselwirkungen zwischen der Detail-Erfindung und der Erfindung größerer Zusammenhänge können sich auf diesem Wege nicht ohne weiteres erschließen; es wird nicht gebührend berücksichtigt, daß Form-Zusammenhänge u. U. auch bis in die Ausgestaltung des kleinsten Details hineinreichen können - eben so wie sie umgekehrt auch von spezifischen Detailvorstellungen ausgehen können, die wiederum bis in größerer Zusammenhänge hinein sich auswirken. - Diese und ähnliche Probleme müssen nicht zuletzt auch beim Versuch der pädagogischen Elementarisierung von Formprinzipien berücksichtigt werden.

Versuche, musikalische Form-Erfindung pädagogisch zu elementarisieren, dürfen in ihrer Methodik nicht einseitig verabsolutiert werden - weder in der Eingrenzung auf größere Formzusammenhänge (unter Vernachlässigung von Details, aus deren Konstellationen sich diese Zusammenhänge ergeben), noch in der Eingrenzung auf die vom Detail (und von seiner planmäßigen Ausgestaltung und Weiterentwicklung) ausgehende Form-Entwicklung.

Die Schwierigkeiten, unter den Prämissen der traditionellen Musiktheorie und Kompositionslehre Musik zu erfinden, beschränken sich keineswegs allein auf die Bereiche der Melodie-Erfindung und der Harmonie-Erfindung sowie der Form-Erfindung. Sie treten auch im Bereich der Erfindung der *klanglichen Ausgestaltung* (der Instrumentation bzw. des Arrangements) und ggf. im Bereich der - sei es live, sei es in technischer Reproduktion vermittelten - *tontechnischen Ausstattung* (u. U. auch der audiovisuellen Ausstattung) deutlich zu Tage.

Der Versuch, musikalische Erfindung auch in den Bereichen der klanglichen und ggf. tontechnischen Ausstattung zu elementarisieren, wird nicht zuletzt dadurch erschwert, daß diese Bereiche unter den Voraussetzungen der traditionellen Musiktheorie und Kompositionslehre nur schwer als autonome, der elementaren kompositorischen Praxis zugängliche musikalische Dimensionen zu begreifen sind: Instrumentation, Arrangement und tontechnische Ausstattung stellt man sich meistens als Weiterverarbeitung eines bereits weitgehend vorstrukturierten musikalischen Materials vor. Was der allgemeinen Hörerfahrung am nächsten steht und die musikalische Erfahrung wohl am intensivsten prägt, wird dabei uminterpretiert zur weit entfernten, nur wenigen Spezialisten zugänglichen Schlußetappe eines komplizierten kompositionstechnischen Prozesses: Das konkrete musikalische Klangphänomen und die real erklingende Musik erhalten nicht den der tatsächlichen Hörerfahrung entsprechenden theoretischen Stellenwert.

Ansätze der pädagogischen Elementarisierung von Kompositionsprinzipien, die sich am Erfahrungshorizont einer breiteren Allgemeinheit zu orientieren versuchen, können sich nicht ausschließlich an hierarchisch gestuften Unterscheidungen entsprechend den Bereichen Melodie, Harmonie, Form und Klangbild orientieren; sie müssen berücksichtigen, daß rezeptive und produktive Musikerfahrung sich von Anfang an in engen Wechselbeziehungen zwischen Details, Einzelereignissen und komplexen Sinneserfahrungen bewegt.

2.2. *Alternative Ansatzmöglichkeiten*

Für neue Ansätze der Kompositionslehre, die dem aktuellen musikalischen Erfahrungsstand entsprechen und auf die Möglichkeiten einer sachgerechten pädagogischen Elementarisierung abgestimmt sind, ist eine Neubestimmung des Elementaren und des Komplexen in der musikbezogenen und musikübergreifenden Erfahrung vordringlich.

In diesem Zusammenhang muß man davon ausgehen, daß Absolventen einer musikalischen Ausbildung in jedem Falle schon von Anfang an über umfangreiche Vorerfahrungen verfügen - auch dann, wenn sie schon im Vorschulalter mit einer Ausbildung beginnen. Derartige Vorerfahrungen mögen in vielen Fällen weitgehend unstrukturiert sein; gleichwohl können sie Versuchen einer zum Komponieren anregenden Animation wichtige Ansatzmöglichkeiten bieten.

Musikalische Erfahrung bildet sich - zumal heute, im Zeitalter des Lautsprechers - nicht Schritt für Schritt aus einfachen Elementaria, die sich schrittweise weiterentwickeln ließen (z. B. in einer lehrgangsmäßigen, an konventionellen Tonbeziehungen orientierten Erschließung des Tonraumes oder in der schrittweisen Komplizierung von zunächst einfachen rhythmischen Grundmustern). Musikalische Erfahrung bildet sich heute vielmehr schon in ihren frühesten Stadien im Kontext eines fast überreichen Angebots von Erfahrungs-Situationen, in denen komplexe Hörerfahrungen eine wesentliche Rolle spielen, z.B. im Umgang mit Musik aus dem Lautsprecher, die - selbst bei u. U. einfachen Primärstrukturen - zumeist hochkomplizierte Stadien der satztechnischen Ausgestaltung und des Arrangements, der tontechnischen und oft auch audiovisuellen Aufbereitung durchlaufen hat.

Es genügt deswegen nicht, wenn man in der Musik-Ausbildung den Schüler Schritt für Schritt mit den Stadien zunächst der elementaren melodisch-harmonischen Erfindung, dann des Arrangements und schließlich der technischen Aufbereitung vertraut macht. Ein solches streng synthetisches Vorgehen würde, sich wieder und wieder der Gefahr aussetzen, auf propädeutische Anfangsstadien beschränkt zu bleiben, die der Schüler nicht angemessen auf seine schon vorhandene komplexe Musikerfahrung zu beziehen vermag. - Es erscheint notwendig, demgegenüber alternative Ansätze zur Diskussion zu stellen.

Beispielsweise könnte man von dem Versuch ausgehen, schon vorhandene komplexe Musikerfahrungen in kompositorische Erfindungsübungen einzubringen - nämlich dadurch, daß man unmittelbar von komplexen Bestandteilen dieser Erfahrung ausgeht und diese dann kompositorisch verarbeitet:

Man macht Erfahrungen gleichsam dadurch bewußt, daß man sie in der kompositorischen Verwertung experimentell verändert. Man holt bestimmte Erfahrungselemente aus ihrer gewohnten Umgebung heraus und stellt sie in neue Zusammenhänge; dadurch werden die ursprünglichen Erfahrungszusammenhänge bewußt gemacht und gegebenenfalls kritisch reflektiert. Dies dürfte wesentlich erleichtert werden dadurch, daß dieses Verfahren unmittelbar zum praktischen Umgang mit technischen Medien führt, die für die sinnliche Erfahrung der Schüler konstitutiv sind - also auch insbesondere für ihre auditive Erfahrung, die Basis ihrer Musikerfahrung.

Wenn der Schüler Elemente seiner Hörerfahrung sowohl dokumentarisch erfassen als auch experimentell verändern will, dann wird er in der Regel Ausschnitte aus dieser Erfahrung in *technischer Vermittlung* heranziehen - als Aufnahmen auf Tonband (oder auf der - inzwischen wohl schon viel weiter verbreiteten - Tonkassette); als Tondokumente, die sich herausschneiden (bzw. herauskopieren), montieren, mischen und technisch verarbeiten lassen. Dabei kann auch berücksichtigt werden, daß Musik in diesen Erfahrungsausschnitten nicht von vornherein eine abgrenzbare bzw. selbständige Rolle spielen muß. U. U. ist es zur Anregung der kompositorischen Aktivität sogar sinnvoller, zunächst von musikübergreifenden Perspektiven auszugehen - z. B. von Perspektiven der aktuellen *Medienerfahrung* (sei es in bestimmten von massenmedialen Praktiken geprägten Konventionen, sei es in der Verarbeitung bestimmter konkreter Ereignisse, Entwicklungen oder Situationen, wie sie heute großenteils erst durch die Vermittlung von Massenmedien der Allgemeinheit zugänglich werden). Spezifisch musikalische Aspekte können sich in derartigen Verfahrensweisen und Projekten gleichwohl ergeben - einerseits deswegen, weil in der Regel die gesammelten Tondokumente auch Musik enthalten (in Verbindung z. B. mit den radio-phonen Dimensionen der Sprache und des Geräusches) und andererseits deswegen, weil bei der konkreten tontechnischen Ausarbeitung auch musikalisch-kompositorische Techniken eine wesentliche Rolle spielen können.

NACHWEISE

1. Zu den alternativen Ansätzen Musik- und Kompositionslehre vgl.: R. Friis: Musik und Musikpädagogik - fachimmanent und fächerübergreifend, in: Musik und Bildung, Heft 12/198, S. 757 ff.

2.1. Zur traditionellen Kompositionslehre vgl. insbes.: A. B. Marx: Die Lehre von der musikalischen Komposition, I - IV, Leipzig 1837 ff. (ausgehend von der Melodie-Erfindung, beginnend mit Rhythmisierungen der Tonleiter); J. C. Lobe: Lehrbuch der musikalischen Komposition, I - IV, Leipzig 1850 ff. (ausgehend von Harmonielehre und Melodie-Umgestaltung, d. h. motivischer Arbeit. Man vgl. hierzu als aktuelles Gegenstück die Ton-für-Ton-Melodiefindung bei Stockhausen (K. Stockhausen, Texte zur Musik, Bd. 4, Köln 1978, insbes. S. 200 ff. über „Am Himmel wandere ich“) und aktualisierte Techniken der motivischen Arbeit bei Kagel (dazu Rudolf Frisius: Musikpädagogik als musikalische Aktivierung - Pädagogische Anregungen von Mauricio Kagel, in: Musik und Bildung 9/1978, S. 552 ff., insbes. 553 ff. über „1898“)

2.2 Über alternative Ansätze der Kompositionslehre in Verbindung mit aktivierender Medienpädagogik vgl.: R. Frisius: Notation und Komposition, Stuttgart 1980, Materialheft 22 ff., Kommentarband S. 70 ff. (unter Mitarbeit von Alexander Schwan und Helmut Hesse) (vgl. auch a. o. O. die Gegenüberstellungen zur trad. Kompositionslehre: Materialheft S. 2 ff., 288 ff.; Kommentarband S. 12., 101 ff.)

Ferner: P. Schaeffer: Musique concrète. Stuttgart 1974. Michel Chion / Guy Reibel: Les musiques électroacoustiques, Aix-en-Provence 1976.

SUMMARY

The author differentiates between two methods of composition:

- a) *composing a score (e.g. traditional composition and comparable techniques in contemporary music: composition based on principles of melody, harmony, form, instrumentation and - eventually - technical sound manipulation in the studio)*
- b) *organising sound events (e.g. composition of tape music: collection of sound material – selection - technical transformation – disposition of musical form).*

Both methods are of equal importance for modern music theory and instruction They can be developed on the basis of

- a) traditional and modern theories of composition. (e.g. A. B. Marx, K. Stockhausen) and*
- b) theory and practice of composing electroacoustical music concrète, electronic music, tape music, etc.)*

Prof. Dr. Rudolf Frisius
Eisenlohr Str. 41
7500 Karlsruhe