

Beiträge zur pädagogischen
Grundlagenforschung

Kathrin Sterzel

Der Komponist als Pädagoge

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Sterzel, Der Komponist als Pädagoge,
ISBN 978-3-7799-1274-3 © 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-1274-3>

5. Didaktische Möglichkeiten

Im Vorhergehenden sind bereits verschieden geartete Ziele angeklungen, welche Komponisten im Laufe der Musikgeschichte mithilfe ihrer Musik erreichen wollten. Diese lassen sich einerseits anhand der verschiedenen Zielsetzungen kategorisieren, andererseits anhand ihrer Adressaten. Auf beiden Wegen lassen sich Überschneidungen nicht vermeiden, da sich oftmals mehrere Ziele verbinden und diese sich gleichzeitig an mehrere Adressatentypen richten können. Im Folgenden soll ein Überblick über die diversen Zielsetzungen und Möglichkeiten der verschiedenen Komponisten gegeben werden, von denen einige am Beispiel von Benjamin Britten im nächsten Kapitel konkretisiert werden. Dieses Kapitel ist der Versuch einer möglichst umfassenden Übersicht der didaktischen Möglichkeiten des Komponisten.

Kloppenburg erkennt im Bezug auf die Pädagogische Musik des 20. Jahrhunderts drei zentrale Eigenschaften dieser Musik: 1) Die spieltechnische Realisierbarkeit ist kein Selbstzweck, da diese den Zweck hat, das Lernen zu ermöglichen und zu bewirken. 2) Pädagogische Kompositionen ermöglichen soziale Lernprozesse und können 3) gleichzeitig in die zeitgenössische Musik einführen. Die Lehrstücke Brechts haben zudem weitere Bildungsziele (vgl. Kloppenburg 2002, S. 11). Er definiert:

„Als Pädagogische Musik ist hier diejenige Musik zu verstehen, mit der und an deren Erarbeitung gelernt wird, die eventuell speziell für pädagogische Zwecke komponiert wurde, und bestenfalls gleichzeitig als ein Beispiel gegenwärtiger Musik gelten kann, welches sich dem jeweiligen fortschrittlichen Stand des Komponierens und auch der Materialerweiterung sowie der Auflösung des Werkbegriffs in der Neuen Musik verpflichtet fühlt.“ (Ebd.)

Kloppenburgs Definition zeigt drei Dimensionen der Musik mit pädagogischem Charakter. Zum einen die Möglichkeit der Musik als *Artikulationsmittel eines Lerngegenstandes*, da die spieltechnische Realisierbarkeit Lernen ermöglichen soll. Zweitens die Möglichkeit, *soziale Lernprozesse* über die Musik *anzubahnen*, da der Komponist in seiner Komposition soziale Handlungsabläufe koordiniert und festlegt. Drittens die Möglichkeit, *Kunst durch Kunst zu lernen*.

Es wurde eine Gliederungsstruktur gewählt, die sich an den Adressatentypen orientiert. Dennoch soll hier ein kurzer Überblick anhand der unterschiedlichen Zielsetzungen gegeben werden. Die erste Gruppe bilden Intentionen, die einen *direkten musikalischen Bezug* besitzen. Diese musikimmanenten Ziele beziehen sich auf Bereiche musikpraktischen Handelns und Wissens aber auch auf musiktheoretisches Wissen. Überträgt man das Lernmodell von Göhlich/Wulf/Zirfas (2007) auf den künstlerischen Bereich, lassen sich die Kategorien *Wissen*, *Können*, *Leben* und *Lernen Lernen*⁸² nach Jörg Zirfas folgendermaßen einteilen: Das *Wissen Lernen* befasst sich mit der Auseinandersetzung mit symbolischen Systemen. Das Erlernen von Kunst- und Kulturtechniken beschreibt den Bereich des *Können Lernens*, *Leben Lernen* ist die Entwicklung von Lebenskunst. *Lernen Lernen* bezeichnet den methodisch-kritischen Umgang mit der Kunst. Die Ziele mit direktem musikalischen Bezug zählen in den Bereich des *Wissen*, des *Können* und des *Lernen Lernen*. Zirfas unterscheidet im Bereich der ästhetischen Bildung zwischen *Können Lernen für* die Kunst, *in* der Kunst und *durch* die Kunst. Die Ziele der ersten Gruppe beinhalten das *Können Lernen für* die Kunst, indem sie sich mit Grundtechniken der Musik befassen. Es finden sich ebenfalls Intentionen, die in den Bereich des *Können Lernens in* der Kunst zählen, da sie sich mit künstlerischen Praktiken befassen (vgl. Zirfas 2011, S. 26; S. 31). Eine zweite Gruppe besteht aus Intentionen aus dem Bereich der *sozialen und kulturellen Bildung* sowie der *Persönlichkeitsbildung*. Diese Intentionen sind einzuordnen in den Bereich des *Leben* und des *Können Lernens*. Hierbei handelt es sich in erster Linie um *Können Lernen durch* die Kunst, da die Lernziele sich nur bedingt auf die Kunst selbst beziehen und sich auf den Alltag übertragen lassen (vgl. Zirfas 2001, S. 31). Auch das *Können Lernen in* der Kunst findet man im Bereich der kulturellen Bildung. Auf der Textebene angesiedelt sind Intentionen, die sich mit der *Vermittlung außermusikalischen Wissens* befassen. Diese Intentionen gehören in die Kategorie des *Wissen Lernens*. Die vierte große Gruppe bilden *Kompositionen, die in ihrer Organisation bestimmten Adressaten angepasst sind*, also auf die speziellen Bedürfnisse und Fähigkeiten zielen, die eine bestimmte Person oder Adressatengruppe besitzt. Es findet eine individuelle Artikulation des Lernziels statt. Während sich die ersten

82 Die Herausgeber möchten diese Lerntypen nicht als „Lerntypen *sui generis*“ verstanden sehen, da „wohl in den meisten Lernprozessen alle hier genannten Lernfacetten in irgendeiner Form beteiligt [sind], denn indem wir etwas lernen, lernen wir etwas zu wissen, etwas zu können, etwas für das Leben und gleichzeitig lernen wir auch etwas über das Lernen selbst.“ (Göhlich/Wulf/Zirfas 2007, S. 16)

beiden Gruppen durch die Art ihrer Lernziele definieren, sind die beiden anderen methodisch definiert. Die vierte Gruppe hebt sich zudem dadurch ab, dass die Kompositionen nicht durch die Vermittlung bestimmter Inhalte und Fähigkeiten pädagogisch werden, sondern dadurch, dass der Komponist pädagogisch handelt, indem er seine Kunst in einer Art und Weise verwirklicht, die am direkt in der musikalischen Situation Handelnden orientiert ist. Wie bereits erwähnt sieht Kloppenburg hierin keinen Selbstzweck.

5.1 Der Hörer als Adressat

Der Hörer definiert sich dadurch, dass er als mehr oder weniger passiver Gegenpart zum Musiker in einer Vortragsituation die Komposition akustisch rezipiert. Seine Aneignungsarbeit vollzieht sich folglich immer im musikalischen Prozess der klanglichen Rezeption. Der Hörer leistet Aneignungsarbeit, was auch vom Komponisten Ligeti so verstanden wird:

„Aber was ich selbst mache, ist Bildungsmusik und kann einfach nicht konsumiert werden. Es braucht eine bestimmte Mühe, das richtig zu verstehen.“ (Ligeti, György in: Klüppelholz 1984, S. 67)

Ligeti sieht seine Musik als Musik, die vom Hörer nicht nur einfach so wahrgenommen wird, sondern vom Hörer erst durch *eine bestimmte Mühe* richtig verstanden wird. Er hat eine Erwartungshaltung an den Hörer, der einen Lernprozess durchlaufen muss, damit er Ligetis Musik *richtig* versteht. Hierbei merkt er zudem an:

„Ich glaube, man kann meine Musik sowohl sehr naiv als auch sehr gebildet hören. Der Zugang ist eigentlich offen. Man kann sehr gebildet sein, und man wird trotzdem die Musik nicht verstehen, wenn man zu sehr fixiert ist auf bestimmte Hörererwartungen.“ (Ligeti, György in: Klüppelholz 1984, S. 68 f.)

Es ist also auch entscheidend, wie offen und lernbereit der Hörer der Musik gegenüber tritt. Verschließt er sich den pädagogischen Elementen der Musik, kann auch kein Lernprozess im Sinne des Komponisten zustande kommen. Auch der Dirigent Michael Gielen hat eine ähnliche Erwartungshaltung an das Publikum:

„Das Publikum hat gar keine andere Möglichkeit, als sich durch Hören um Werke zu bemühen. Es wäre absurd, von jedem zu verlangen, er solle das Parti-

tur- und Formenstudium betreiben wie ein Musiker, nur um sinnvoll zuhören zu können. Das kann doch nicht angehen. [...] Zugleich glaube ich, daß jeder Komponist das Recht hat, von seinem Publikum zu verlangen, sich mit seinen Stücken auseinanderzusetzen.“ (Gielen, Michael in: Klüppelholz 1984, S. 32)

Auch er weist auf die unterschiedlichen Haltungen des Publikums hin. Er unterscheidet zwischen zwei Arten von Publikum:

„[D]iejenigen, die sich bemühen um ein Verständnis von Musik und diejenigen, die sich ein Stück einmal servieren und es damit genug sein lassen.“ (Ebd.)

Erfolgreich können pädagogische Intentionen selbstverständlich nur in der ersten Gruppe sein.

Musikbezogene Lernziele liegen beim Hörer in den Bereichen des musiktheoretischen Lernens und des bewussten Hörens beziehungsweise der Hörerfahrung. Wird *musiktheoretisches Lernen* beim Hörer intendiert, kann der Komponist hierzu nur die klangliche Ebene nutzen, um eine kognitive Wirkung zu erreichen. Seine methodischen Möglichkeiten liegen insbesondere im strukturellen Bereich. Anhand der strukturellen Gliederung, dem bewussten Einsatz bestimmter Formen und Formelemente sowie gattungs- und epochenspezifischer Merkmale bietet er dem Hörer Lernpotenzial. Auch Formen des bewusst beispielhaften Komponierens zählen hierzu. Britten's Bühnenstück „*Let's Make an Opera*“ (1949) lässt sich in diese Kategorie einordnen, da hier bewusst die Form der Oper – also auch ihre musikalischen Formen (Arien, Duette u. a.) – für Kinder nachvollziehbar präsentiert wird. Wilfried Hiller (*1941) äußert sich in einem Interview zu der pädagogischen Intention seiner Kindermusiktheaterstücke:

„Natürlich haben alle Stücke, die ich mit Michael Ende herausgegeben habe, einen doppelten Boden. Ich versuche aber immer musikalisch, ohne Zeigefinger, zu arbeiten. In der Fabel von ‚Tranquilla Trampeltreu‘, der beharrlichen Schildkröte, gibt es zum Beispiel eine kleine Formenlehre. Die Heuschrecke tanzt einen Tango, die Schnecke einen Blues, auch Choral und Fanfare sind da eingebettet. Im Laufe des Stückes kommen mehr und mehr Instrumente dazu, und erst am Schluß spielt das ganze Orchester. So können die Kinder auch die Farben der einzelnen Instrumente intuitiv nachvollziehen.“ (Hiller 1995, S. 6)

Hiller präsentiert hier Formbeispiele und die Möglichkeit, Instrumente und deren Klangcharakter kennenzulernen. Es wird auch darauf hingearbeitet, beim Hörer eine gewisse *Hörerfahrung* beziehungsweise *Hörbewusstsein* zu generieren. Über die klangliche Ebene wird der Hörer auf emotionaler und kognitiver Ebene erreicht. Die Mittel des Komponisten sind hierbei der be-

wusste Einsatz bestimmter Akkordstrukturen beziehungsweise bestimmter polyphoner Strukturen, die Verwendung bestimmter Formen, Themen oder Instrumente sowie die Kombination von vertrauten und neuen Klangstrukturen. In Britten's Gesamtwerk lassen sich hier viele Beispiele finden. So verwendet er in seiner Oper „*Peter Grimes*“ Klangstrukturen, die dem Laien vertraut sind. Am Ende des ersten Aktes lässt Britten die Dorfbewohner im Pub in das kanonisch angelegte „*Old Joe Has Gone Fishing*“ einstimmen. Die Komposition wirkt wie eine Volksliedbearbeitung, stammt aber aus Britten's Feder. Der eingängige Song hat es jedoch in sich: Britten verwendet einen 7/4-Takt und verbindet so den vertraut wirkenden Klang mit einer ungewohnten Taktart. John Bridcut beschreibt das Finale des Aktes als ein Schlüsselmoment in Britten's Schaffen (vgl. Bridcut 2012, S. 357). Die erste Szene des zweiten Aktes spielt sich neben der Dorfkirche ab. Der liturgische Gesang des Gottesdienstes dringt nach außen und fügt sich so in den Gesang der Protagonisten auf der Bühne ein. Auch hier flicht Britten geschickt Bekanntes in seine Musik mit ein. Der Hörer hört vertraute Klänge in einem neuen Kontext. Mithilfe dieser vertrauten Klangsprache kann der durchschnittliche zeitgenössische britische Bürger einen leichteren Einstieg ins Werk finden. In „*The Young Person's Guide to the Orchestra*“ (1945) findet man einen anderen Ansatz: Hier werden verschiedene Instrumente durch die Variation ein und desselben Themas vorgestellt. Der Hörer kann hierbei den typischen Klang der Instrumente sowie die Form der Variation kennenlernen.

Viele Überschneidungen gibt es im Bereich des sozialen und des kulturellen Lernens. Auf inhaltlicher Ebene angesiedelte Ziele *der kulturellen und sozialen Erziehung* sind denkbar. Neben der klanglichen spielt die Textebene eine bedeutende Rolle, um den Hörer kognitiv und emotional anzusprechen. Zentral ist hierbei die Themenwahl, also die Konfrontation des Hörers mit bestimmten Problemen oder moralischen Fragestellungen. In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts sind zahlreiche Bühnenstücke, die in Zusammenarbeit mit Bertolt Brecht⁸³ und Wystan H. Auden⁸⁴ (1907–1973) entstanden sind, in ebenjenen Kontext einzuordnen. Es geht hier um die Konfrontation mit moralischen Fragestellungen, wodurch sowohl der Hörer als auch der Musiker oder Darsteller zum kritischen Nachdenken ange-

83 Kurt Weill: „*Der Jasager*“ (1930), „*Aufstieg und Fall der Stadt Mahagonny*“ (1929) u. a.; Hanns Eisler: „*Die Maßnahme*“ (1930); Paul Hindemith/Kurt Weill: „*Der Lindberghflug*“ (1929); Paul Hindemith: „*Lehrstück*“ (1929).

84 Benjamin Britten: „*Our Hunting Fathers*“ (1936); Hans Werner Henze: „*The Bassarids*“ (1965).

regt werden soll. Im Bereich des Kinder- und Jugendmusiktheaters der DDR findet man in diesem Zusammenhang eine Instrumentalisierung des Genres im schulischen Bereich, wobei der pädagogische Zeigefinger sehr stark ausgereizt wird. Die nach dem Zweiten Weltkrieg entstandenen Stücke sind bewusst an Brechts Idee des *Lehrstücks* orientiert. Besonders hervor sticht hierbei Kurt Schwaen (1909–2007), der u. a. Musik für Brechts Lehrstück „*Die Horatier und die Kuriatier*“ (1955) schrieb. Stücke wie „*König Midas*“ (1958) gehen in den Lehrplan ein. Das Genre wird – so wie das gesamte Musikschaffen der DDR – im sozialistischen Sinne instrumentalisiert und hat einen festen Platz im kulturellen Leben der DDR (vgl. Reiß 2004, S. 47 ff.). Um kulturelle Bildung zu vermitteln, kann auch die *Zumutung* von Hochkultur zum Mittel werden. In diesem Fall entscheidet der Komponist sich bewusst dafür, auf einem künstlerisch hohen Niveau zu schreiben, obwohl es sich bei seinen Hörern nicht um das übliche Konzertpublikum handelt. Der Hörer soll Kunst durch Kunst lernen. Kodály bezeichnet die Erziehung des Publikums zur Kunst als „Weltströmung“ (Kodály 1966, S. 64). Da es „eigentlich kein Publikum für gute Musik gibt“ (ebd.), ist es im 20. Jahrhundert existenziell für den Komponisten, den Hörer in entsprechende Bahnen zu leiten. Auch Honegger weist auf die Problematik des fehlenden Publikums hin, wenn er anmerkt, dass das zeitgenössische Opernpublikum nur noch aus Greisen bestehe, die nur die alten, bewährten Stücke hören wollen. Dies hat zur Folge, dass sich neue Stücke für die Opernhäuser nicht rechnen (vgl. Honegger 1952, S. 23). Kodály beschreibt die Situation folgendermaßen:

„So habe ich von Anfang an daran denken müssen: Auf diesem Gebiet muß etwas geschehen, besonders jetzt, nach den kolossalen Umschwüngen, nach den zwei Kriegen, nach dem Verschwinden der alten Bürgerschicht und beim Auftauchen eines ganz neuen Publikums. Diese neue Schicht muß noch notwendiger an die Musik herangeführt werden als die frühere alte Bürgerschicht. So ist es also gekommen, daß wir bis zu den Grundschulen vordrangen, denn nur dort kann man die Menschen erreichen. Was dort versäumt wird, das kann später nicht mehr eingeholt werden.“ (Kodály 1966, S. 65)

Er sieht die Bemühungen um die Hörerbildung als „Grundlage für ein gesundes Musikleben“ (Kodály 1966, S. 67) und folgert:

„Ohne Publikum gibt es kein Musikleben.“ (Ebd.)

Auch der Komponist Hanns Eisler (1898–1962) vertritt die Meinung, dass Musikerziehung in der Kindheit einsetzen muss. Durch Kunst soll zur

Kunst erzogen werden, um der qualitativ minderwertigen Musik, die über den Rundfunk verbreitet wird, entgegen zu wirken. Er sieht hier – im Kontext der DDR – die Marxisten in der Pflicht, die Kultur für alle erreichbar zu machen (vgl. Bimberg 1976a, S. 15). Bimberg beschreibt Eislers Vorstellung der Hörerziehung wie folgt:

„[N]icht nur das Konfrontieren mit neuer (wirklich neuer) Musik, sondern auch das Deutlichmachen überlebter, der Vergangenheit verpflichteter (konformistischer) Musik aus der Gegenwart stehe zur Diskussion.“ (Ebd.)

Es geht hierbei um die Weitergabe von Kulturgut sowie die Offenheit gegenüber neuen (hochkulturellen) musikalischen Formen. In der Musik des Bürgertums lässt sich jedoch eine eher passive Haltung gegenüber dem Adressaten erkennen:

„Die im Bürgertum gehandhabte Praxis der Musikverbreitung war gekoppelt mit ästhetischen Positionen, die dem ‚breiten Publikum‘ lediglich ein genußvolles, ihm ohne Anstrengung zugängliches Musikhören zubilligte.“ (Bimberg 1976a, S. 16)

Eine andere Haltung wird jedoch vom zeitgenössischen Hörer erwartet. Die *Neue Musik* macht beim Hörer ein neues Bewusstsein als Adressat notwendig (vgl. Bimberg 1976a, S. 17). Durch die Zumutung des ungewohnten Niveaus oder ungewohnter musikalischer Ausdrucksformen kommt es zur „Krise“ (Liebau 2007, S. 104) beim Hörer, da der Aneignende mit seinen Dispositionen nicht in der Lage ist, die Musik ohne Weiteres zu verstehen. Eine derartige „Krise“ oder „Differenzerfahrung“ (Liebau 2007, S. 105) ist nach Liebau eine Voraussetzung dafür, dass es zu Bildungsprozessen kommt (vgl. Liebau 2007, S. 104 f.).

„Der Begriff ‚Krise‘ klingt dramatisch; die Situation muss freilich nicht im Mindesten dramatisch sein – meistens sind die Differenzen und Entwicklungsschritte klein. Aber es muss eine Herausforderung geben, die zur Wahrnehmung einer Differenz führt und es muss ein Interesse daran geben, die Schwierigkeit in Wahrnehmung, Bewegung, Auftritt, Symbolisierung und Beziehung praktisch zu überwinden.“ (Liebau 2007, S. 105)

Solche Krisen können „pädagogisch geplant“ sein (vgl. ebd.), was im Falle der Komposition durch die diversen bewussten Herausforderungen beziehungsweise Problemstellungen für Musiker und Hörer geschieht. Einzuordnen in diesen Bereich sind beispielsweise Opern, die sich an Kinder

richten, aber dabei nicht versuchen besonders vereinfachte oder verkündliche Musik zu verwenden. Wilfried Hiller formuliert es folgendermaßen:

„Bei Kindern muß man immer auf den Punkt kommen. Kinder schalten sofort ab, wenn Erwachsene meinen, auf ein anderes Niveau heruntersteigen zu müssen. Man kann Kinder gar nicht ernst genug nehmen. [...] Man darf nicht betulich werden. Es gibt so viele Kinderstücke, wo die Musik unter ein bestimmtes Niveau sinkt. Meiner Erfahrung nach können Kinder die kompliziertesten musikalischen Strukturen nachempfinden, wenn sie richtig vermittelt werden.“ (Hiller 1995, S. 7)

Ein weiteres Mittel ist der Einsatz kulturspezifischer inhaltlicher und musikalischer Elemente. Das kann sich auf der Textebene beispielsweise durch Vertonung landessprachlicher Poesie manifestieren oder im Gebrauch von Mundart. Auf musikalischer Ebene können typische Wendungen (im kirchlichen Bereich beispielsweise Hymnen oder liturgische Phrasen u. a.), Rhythmen (typische Volkstänze u. a.) oder Stimmverläufe aus bestimmten Kulturkreisen (Phrasen aus Volksliedern u. a.) Einfluss finden. Auch ideologische Inhalte können so genutzt werden. So findet man beispielsweise in der Kirchenmusik typische christliche Inhalte und Wendungen, welche auch auf eine ideologische und moralische Erziehung der Hörer zielen.

Ähnlich verhält es sich mit dem Bereich des *kulturellen Lernens*, insbesondere wenn es dem Komponisten um die *Bestärkung* oder den *Erwerb kultureller Identität* geht. Unter Nutzung der Klang- und der Textebene spricht der Komponist den Hörer emotional und kognitiv an. Er macht Gebrauch von der Sprache, indem er die entsprechende Landessprache oder Mundart nutzt, verwendet Inhalte, die aus dem mythischen oder geschichtlichen Hintergrund des entsprechenden Kulturkreises stammen. Hierzu zählen Vertonungen, die sich auf (bedeutende) geschichtliche Ereignisse beziehen (Orff: „*Die Bernauerin*“ (1947)⁸⁵, Shostakowitsch: „*7. Sinfonie in C-Dur op. 60*“ (1941)⁸⁶, Sibelius: „*Finlandia*“ (1899/1900), Tschaikowski: „*Ouverture solennelle, 1812' op. 49*“ (1882)⁸⁷). Auf klanglicher Ebene kann der Komponist durch die Verwendung traditioneller Strukturen, Wendungen

85 Orffs bairisches Welttheater befasst sich mit den letzten Lebensjahren der Agnes Bernauer (ca. 1410–1435). Ihre nicht standesgemäße Verbindung mit dem künftigen Herzog Albrecht III. von Bayern-München resultierte in ihrer Hinrichtung. Agnes Bernauers Schicksal wurde in der Literatur vielfach verarbeitet.

86 Shostakowitschs „*Leningrader Sinfonie*“ nimmt Bezug auf die Kriegshandlungen des Zweiten Weltkriegs.

87 Das Werk bezieht sich auf den Sieg Russlands in den napoleonischen Kriegen im Jahr 1812.

und Melodien oder gar Tonsystemen (modale Tonleitern, Vierteltonschritte u. a.) die Verbindung zur kulturellen Identität herstellen. Hierfür finden sich insbesondere in der Reformzeit zahlreiche Beispiele. Komponisten wie Bartók, Kodály (Ungarn), Leoš Janáček (1854–1928) (Tschechien), Maurice Ravel (1875–1937) (Frankreich/Spanien), Ralph Vaughan Williams (1872–1958) und Britten (Großbritannien) befassen sich mit dem Volkslied, fertigen Volksliedbearbeitungen an oder lassen Elemente des Volksliedes in ihrer Kunstmusik einfließen. So beschreibt Kodály, dass seine Oper „*Háry János*“ (1926) der städtischen Bevölkerung das „richtige Ungarntum“ (Kodály 1966, S. 71), sprich die Kultur der Landbevölkerung, beigebracht hat (vgl. ebd.). Über seine Oper transportiert Kodály die kulturellen Wurzeln vom Land in die Stadt. Auf tschechischer Seite findet man ähnliche Ansatzpunkte bei Janáček. Dieser engagiert sich für die Volksbildung durch Auf-führung tschechischer und slawischer Komponisten. Eva-Maria Schön beschreibt seine künstlerische Zielvorstellung als eine nationale. Durch die Kunst soll das Volk vereint und durch ein Nationalgefühl verbunden werden. In seinen Werken befasst er sich mit sozialen Thematiken und holt sich Inspiration aus der Folklore (vgl. Schön 1976, S. 151 f.).

„Soziales Elend, Not, Unmenschlichkeit, Arbeitslosigkeit und nationale Demütigung sind Anliegen musikalischer Formulierung, um deren Schärfe und Charakteristik Janáček immer wieder rang.“ (Schön 1976, S. 152)

Janáček zielt hiermit zudem auf eine kritische Auseinandersetzung mit zeitgenössischen gesellschaftlichen Problemen. Die Nutzung ideologischer Inhalte ist ebenfalls in diese Kategorie einzuordnen. So lässt sich während des Nationalsozialismus (gezwungenermaßen) eine klare Orientierung an Inhalten erkennen, die den Richtlinien der Reichskulturkammer entsprechen. Die Musik und ihr Inhalt sollen deutsch und unkritisch sein, sie sollen die ideologischen Werte der Nationalsozialisten transportieren. Orffs „*Carmina Burana*“ (1936) gerät in diesem Zusammenhang zwischen die Fronten. Die ungewohnten rhythmischen Strukturen und die mittellateinischen und mittelhochdeutschen Texte entsprechen nicht dem Ideal einer deutschen Musik, was es zunächst schwierig macht, das Werk zur Uraufführung zu bringen (vgl. Orff 1979a, S. 64). Orff schreibt in seiner Dokumentation über die Uraufführung:

„Im Ganzen gesehen wurde die Frankfurter Aufführung zu einem Pyrrhussieg, dadurch daß mehrere große Bühnen, nachdem sie noch am Abend der Uraufführung die *Carmina Burana* für die kommende Spielzeit angenommen hatten, ihre Zusage aus fadenscheinigen Gründen später wieder zurückzogen. Es war

nur allzu leicht zu ersehen, daß dies nicht ganz freiwillig geschah. Das Werk war, wie man inzwischen erfuhr, für ‚unerwünscht‘ erklärt worden, so daß an weitere Aufführungen vorerst nicht zu denken war.“ (Orff 1979a, S. 71)

Eine weitere Möglichkeit ist der Versuch der *Integration* und *Partizipation* des Hörers am Kunstwerk. Dies geschieht, indem der Komponist Musikstücke in sein Werk einfügt, bei denen das Publikum mitmusiziert. Der Hörer ist nicht nur rezipierend an der Situation beteiligt, er wirkt aktiv als Teil des Kunstwerks mit. Über die klangliche Ebene und den Notentext richtet sich der Komponist an den Hörer. Die Musik hat hier nicht nur eine direkte emotionale und kognitive Wirkung, sie wirkt durch die aktive Teilhabe auch körperlich. So dienen beispielsweise die Choräle im Bereich der Kirchenmusik diesem Zweck. Im artifiziellen Bereich sind Britten's *audience songs* in „*Noye's Fludde*“ (1958) und „*The Little Sweep*“ Beispiele für eine aktive Integration des Publikums in das Kunstwerk. Auch Hindemith nutzt dieses Mittel mehrfach.

Eine *Anbahnung von Erlebnissen*, die zur *Persönlichkeitsbildung* oder zur *Anbahnung gewisser Gruppenprozesse* dienen, ist ebenfalls denkbar. Der Komponist bezieht sich bei der Komposition direkt auf den Hörer, indem er dem Hörer entsprechend komponiert, also in einer Sprache, die dieser auch versteht. Eine bewusste Themenwahl oder gar Konfrontation mit bestimmten Thematiken kann eine Rolle spielen. Auch das *Erlebnis* Konzert beziehungsweise Theater als Differenz zu Alltag und Lebenswelt zielt in diese Richtung. Insbesondere beim Kinder- und Jugendmusiktheater kann diese Differenz deutlich hervortreten. Durch die Verlagerung der zu lernenden Gegenstände in eine phantasievolle Welt, wie es beispielsweise bei Märchen und Fabelgeschichten der Fall ist, wird durch das Anderssein Interesse geweckt. Umgekehrt kann die bewusste Ähnlichkeit zur kindlichen Lebenswelt, in der sich das Kind wiedererkennen soll, ebenfalls ein Mittel sein. Es kann zur Identifikation (meist mit den Protagonisten) oder Nicht-Identifikation (insbesondere mit Antagonisten) kommen, was im Idealfall zur Reflexion von Situationen und Handlungen auf der Bühne führt. Der Zuschauer und Hörer kann so Handlungsstrategien rezeptiv erleben, die ihm gegebenenfalls im eigenen Leben helfen können. Ohne Konsequenzen für das eigene Leben kann erlebt werden, welche Handlungen schlechte Reaktionen hervorrufen könnten und welche nicht. Der reflexive Nachvollzug beispielhafter Handlungen ist insbesondere im Schaffen Brechts zentral, doch dieser bezieht sich vor allem in seinen Lehrstücken hauptsächlich auf den Ausführenden. Im Bereich des Musiktheaters im Allgemeinen lassen sich zahlreiche Kompositionen finden, die moralische Lehren vermitteln oder Gesellschaftsänderungen erzielen wollen. Die Musik selbst ist hierbei

ein Mittel, um die Differenz zur Wirklichkeit anzuzeigen. Sie hebt Dinge hervor, vermittelt durch ihre emotionale Wirkung die Gefühlsebene der Protagonisten und kann hierdurch unterstreichen was positiv und was negativ ist.

In der Vermittlung außermusikalischen Wissens lassen sich auf den Hörer bezogen die beiden Bereiche des *inhaltlichen* und des *sprachlichen Lernens* nennen. Beides geschieht über den Text und zielt darauf, den Hörer kognitiv (bedingt auch emotional) zu erreichen. Zentral ist die Auswahl des Textes, welcher vom Komponisten einprägsam mit Musik versehen wird. Es handelt sich um Lernlieder, die durch ihre Einprägsamkeit beim Merken bestimmter Fakten helfen sollen. Zahlreiche Spiel-, Bewegungs- und Lernlieder für Kinder sind nach diesem Prinzip geformt. Diese zielen darauf, durch das möglichst ganzheitliche Ansprechen des Kindes (Musik, Bewegung, Sprache) die zu vermittelnden Gegenstände einprägsam zu präsentieren. Deutlich wird dies beispielsweise im „*Alphabet-Lied*“, welches auf derselben Melodie wie „*Morgen kommt der Weihnachtsmann*“ und W.A. Mozarts „*Zwölf Variationen in C über das französische Lied ‚Ah, vous dirai-je Maman‘*“ (KV 265) für Klavier basiert. Die Kontrafaktur des französischen Volksliedes hat sich über den englischen Sprachraum auch in Deutschland als äußerst einprägsames Lernlied etabliert. Ähnliche Strukturen findet man auch in der Kirchenmusik. Inhalte werden durch die Verknüpfung mit der Musik einprägsam transportiert.

Einen sehr großen Bereich bilden Kompositionen, die ihre pädagogische Prägung dadurch erhalten, dass der Komponist *dem Hörer entsprechend* komponiert. Wie bereits angedeutet kann dies auch ein Mittel sein, um ein übergeordnetes pädagogisches Ziel zu erreichen. Dennoch ist dieser Vorgang selbst als ein Prozess zu verstehen, in dem der Komponist als Pädagoge handelt. Er passt sich in seiner musikalischen Artikulierung sowie der Textauswahl dem Hörer an, indem er bewusst auf Faktoren wie Alter, Bildung oder kulturellen Hintergrund achtet. Hierdurch versucht er das Verstehen seiner Komposition zu ermöglichen oder zu vereinfachen. Einen großen Bereich bildet hier jegliche Musik, die sich an Kinder richtet, aber auch Stücke, die bewusst für Menschen mit bestimmtem kulturellen oder ethnischen Hintergrund oder einer bestimmten Altersgruppe geschrieben sind. Auftragswerke, bei denen die Zielgruppe klar definiert ist, sind hier ebenfalls hinzuzuzählen.