

# Notenpapier

MAGAZIN der Hochschule für Musik Freiburg



# ALTIAT



Euro 10,00  
\$ 9,50  
£ 6,50  
SFR 15,50

*J*  
ISBN 978-3-928013-42-0



## **Editorial**

☞ *Janina Klassen* ..... 1

## **Grusswort**

☞ *Rüdiger Nolte* ..... 3

## **Schwarzwald Brass-Bands**

☞ *Simon Föhr* ..... 4

## **Ist der Kontrabass ein Schwan?**

☞ *Cordula Kreschel* ..... 14

## **Eintauchen in neue Klangwelten**

☞ *Meike Boltersdorf* ..... 24

## **Klassenmusizieren mit Klinke XLR-Kabel**

☞ *Ulrich Gmeiner* ..... 29

## **Komponierend Nono erfahren**

☞ *Florian Vogt* ..... 34

## **Warschauer Dezember**

☞ *Andreas Lang* ..... 40

## **Musikunterricht in Schweden**

☞ *Ina Hohenhaus* ..... 46

## **Albert Einstein und das Bibel-Musical**

☞ *Nils Grosch* ..... 58

## **Ausgrabungen zur Historischen Gesangspraxis**

☞ *Angela Postweiler* ..... 64

## **Ethel Smyth zwischen Konventionsbruch und Anpassungsdruck**

☞ *Nadja Helble* ..... 70

**Echo** ..... 78

**Impressum** ..... 81

# Liebe Leserinnen, liebe Leser!

 **Musikhochschulen bieten einen kreativen Freiraum. Diesmal setzen mein Kollege Hans Schneider und ich einen pädagogischen Schwerpunkt. Wir laden damit herzlich zur Lektüre ein, die in unbekanntes Terrain der Musikhochschule führt und einen Einblick in die wissenschaftlichen Aktivitäten bietet.**

Ungeachtet des rustikalen Anstrichs von Blasmusik hat sich in den letzten zehn Jahren eine Sparte entwickelt, in der hochqualifizierte Brass music geboten wird. Die Vereine verzeichnen großen Zulauf und bieten überraschende Alternativen zum Selbermusizieren. Simon Föhr nimmt uns mit in die Szene. Dass der Kontrabass immer bloß den Elefanten machen soll, leuchtet Cordula Kreschel nicht ein. Deshalb begibt sie sich auf die Suche nach dem Image ihres Instruments.

Gleich eine Gruppe von Studierenden hat sich intensiv damit auseinandergesetzt, Wege für einen Zugang zu neuer Musik zu öffnen. Aus Hans Schneiders Seminar »Begegnung mit Musik« ging das Projekt »Eintauchen in neue Klangwelten« hervor. Die Gruppe wählte einen Satz aus *Luigi Nonos Diario polacco No 2 (Polnisches Tagebuch 2)*, um verschiedene Perspektiven zu öffnen. Sie reichen von der sinnlichen Erlebnisebene wie bei Meike Boltersdorf und Selbermusizieren als Aneignung, das Ulrich Gmeiner und Florian Vogt anregen, zum Theorie geleiteten Einstieg in das Werk über die Partitur, den zeitgenössischen Kontext der Komposition und veränderte Wahrnehmungsformen, wie Andreas Lang skizziert.

Wenn in der Jazz- und Popszene der letzten Jahre Musikerinnen und Musiker aus Schweden dominieren, so hängt das womöglich auch mit der spezifischen Ausrichtung des Musikunterrichts an den schwedischen Schulen zusammen. Ina Hohenhaus hat ihr Studienjahr an Stockholmer Schulen genutzt, um einen Vergleich zwischen dem dortigen und unserem Musikunterricht zu ziehen.

Barocke Opern führt man zwar inzwischen mit spezialisierten Ensembles Alter Musik auf, doch wo bleibt der historische Gesang? Dieser Frage gräbt Angela Postweiler nach und knüpft damit inhaltlich an den Beitrag von Silke Schwarz aus unserem ersten Magazin (**NOTENPAPIER 1 | 2006**) an. Auch Albert Einstein verfolgte zusammen mit Kurt Weill Musiktheaterpläne. Ihm ging es dabei um humanitäres und politisches Engagement vor dem Hintergrund des Naziterrors in Deutschland. Nils Grosch stellt die Geschichte vor. Danach führt Nadja Helble in die Welt der englischen Komponistin Ethel Smyth ein. Das Heft hätte nicht realisiert werden können ohne die tatkräftige Mitwirkung von Hans Schneider und Joseph Willmann beim Lektorat sowie Friederike Litt (**redaktionelle Mitarbeit**) und Susanne Keßler, die das Fehlerfischen übernahmen. Bedanken möchte ich mich bei allen sehr herzlich, bei den Autorinnen und Autoren, den Studierenden der Freien Hochschule für Grafik-Design & Bildende Kunst e.V., Freiburg, und besonders bei Wolfgang Blüggel, Dozent für Gestaltung, für das tolle Teamwork.

Janina Klassen *Professorin für Musikwissenschaft*



Artwork: Ellen Heiny

# Grusswort



 **Einem hartnäckigen Gerücht nach hat Musizieren nicht viel mit Denken zu tun. Und auch nicht mit Schreiben.** Dass das ein Vorurteil ist oder zumindest nicht stimmen muss, zeigt die nun zweite Ausgabe unseres NOTENPAPIERs. Als frisch gekürter neuer Rektor der Hochschule für Musik Freiburg verbinde ich mich nun mit der Qualität der Idee dieser Zeitschrift. Ich tue das sehr gern, ist das NOTENPAPIER doch ein Ausdruck jener qualifizierten Auseinandersetzung zwischen künstlerischem Anspruch und reflektierender Neugier, wie sie an unserer Hochschule möglich ist. So lade ich Sie als Leserinnen und Leser unserer neuen Ausgabe herzlich zur Lektüre ein.

Dr. Rüdiger Nolte *Rektor der Hochschule für Musik Freiburg  
im Oktober 2006*

3



Artwork: Simone Schuldis



*Brass Bands*





# Schwarzwald Brass-Bands

Vom Posauenchor zum Quotenreisser

Simon Föhr

»Mit Blasmusik

ist es wie mit rustikalen Möbeln –  
nicht jeder mag sie.«

 Mal ehrlich: was verbinden Sie mit dem Begriff »Blasmusik« oder »Musikverein«? Polka, Walzer, Märsche und schlecht gespielte Ouvertüren? Wirklich nur »hum-ta-ta«? Haben Sie schon einmal etwas von einer sogenannten »Sinfonischen Blasmusik« gehört? Nein? Blasmusikvereine sind traditionell Laienorchester. Doch inzwischen haben sie sich zu Musikgruppen gemausert, deren Spektrum von feierlichen Prozessionen bis zu Brass-Band-Konzerten ausgeweitet wurde. Dabei geht es nicht bloß um die Eventkultur. Vielmehr zeigt die internationale Entwicklung zur sogenannten »Sinfonischen Blasmusik« seit den neunziger Jahren, dass Blasorchester heute weltweit auf höchstem Niveau musizieren.

5

## Umschau

 Als vor über 100 Jahren im süddeutschen Raum sehr viele Musikvereine und Blaskapellen gegründet wurden, betrug die aktive Mitgliederzahl anfangs meist weniger als zehn Spieler. Heutzutage sind es dank einer hervorragenden Jugendarbeit dagegen zwischen vierzig und achtzig Musikerinnen und Musiker. Inzwischen liegt der Anteil aktiver Jugendlicher unter achtzehn Jahren bei 41 Prozent. Die Instrumentalaus- bildung erfolgt über die Musikvereine und wird meist auch von ihnen mit finanziert. Die Entwicklung der letzten Jahre zeigt, dass vorwiegend im ländlichen Raum großes Interesse an der Blasmusik besteht. Viele Musikvereine ermöglichen den Jugendlichen eine gute Ausbildung, oft mit professionellen Lehrern. Gleichzeitig bieten die Musikvereine darüber hinaus auch mit weiteren musikalischen Ereignissen, Ausflügen und sonstigen Aktivitäten oft noch eine sinnvolle Freizeitgestaltung an.

Für eine größere Attraktivität hat auch die Aufnahme von Mädchen und Frauen gesorgt. Waren die Musikvereine anfangs ausschließlich Männersache, so sind die Geschlechter heute weitgehend paritätisch verteilt. Der Zulauf zu den Vereinen lässt

sich auch an den beeindruckend gestiegenen Mitgliederzahlen ablesen. Im Kreisverband Biberach/Riß gab es z.B. vor fünfundzwanzig Jahren (1977) 95 Musikvereine, in denen 5.081 Musiker aktiv waren. Im Jahr 2002 stieg die Zahl auf 8.580 Musikerinnen und Musiker an. Insgesamt musizierten im Jahr 2002 in Baden-Württemberg stolze 98.129 Musikerinnen und Musiker in 1.393 Musikvereinen!

Neben den traditionellen Aufgaben bei kirchlichen Festen, Unterhaltungsveranstaltungen oder Festumzügen zu musizieren, bieten die Musikvereine jährliche Konzerte mit sinfonischer Blasmusik und nehmen bei Wettbewerben und Wertungsspielen teil. Hier wird auch neue anspruchsvolle Blasmusikliteratur gespielt. Zur Attraktion gehören Musikfeste und Wettbewerbe auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene, auf denen sich Tausende von Blasmusikerinnen und -musikern treffen. Sie bilden für viele Vereine einen Höhepunkt. Der Vergleich untereinander motiviert und stachelt gleichzeitig auch den musikalischen Ehrgeiz wesentlich an.

## Wertungsspiel und Wettbewerb – wie läuft so etwas ab?

6  Beim baden-württembergischen Landesmusikfest 2006 in Villingen-Schwenningen am dritten Maiwochenende nahmen 207 Musikvereine teil. Im Durchschnitt mit fünfzig Musikerinnen und Musikern besetzt ergibt das eine Anzahl von mehr als 10.000 Mitwirkenden. Am gleichen Wochenende fand auch das Kreismusikfest des Landkreises Biberach/Riß in Mühlhausen mit 84 Musikvereinen und somit weiteren 4.200 Musikerinnen und Musikern statt. Das heißt, allein im Bereich des Schwarzwalds waren an diesem Maiwochenende über 14.000 Musikerinnen und Musiker aktiv.

Die Teilnahme an einem Musikfest ist natürlich freiwillig. Ein Verein hat hierbei die Wahl zwischen einem konzertanten Wettbewerb, einem Wertungsspiel für Konzertmusik oder einem Wertungsspiel für Marschmusik.

 Beim Wertungsspiel wird das Blasorchester unabhängig von den anderen Teilnehmern bewertet und erhält ein Prädikat mit einer Einzelkritik in Form einer Punkteübersicht. Die Bewertung richtet sich ausschließlich nach den Vorträgen von je einem Pflicht- und einem Selbstwahlstück, die der Kategorie des Orchesters entsprechen. Der Verein entscheidet je nach Leistungsstand selbst, in welcher Kategorie er teilnimmt: Eingangsstufe (1), Unterstufe (2), Mittelstufe (3), Oberstufe (4), Höchsthstufe (5) oder Höchsthklasse (6). Es können maximal 100 Punkte erreicht werden.

 Beim Wettbewerb hingegen werden alle Teilnehmer innerhalb der gleichen Kategorie dem erzielten Ergebnis nach in eine Rangliste eingeteilt. Hierbei werden ein Sieger und die weiteren Plätze ermittelt. Die Bewertung erfolgt öffentlich direkt im Anschluss an den Vortrag durch die fünf voneinander unabhängigen Juroren. Die Rangliste der bisherigen Teilnehmergruppen wird somit unmittelbar neu ermittelt und dem Publikum präsentiert.

Jedes Jahr werden in Verbindung mit einem Kreis-, Landes- oder dem Bundesmusikfest den Vereinen Wertungsspiele an stets wechselnden Städten und Ortschaften angeboten. Die Teilnahme am Gesamtchor ist bei solchen überdimensionalen Veranstaltungen sicherlich ein weiteres Highlight. Alle Musikerinnen und Musiker tragen nach Instrumenten sortiert in einem gigantischen Chor in ihrer Vereinstracht beziehungsweise –uniform gemeinsam mehrere Werke vor, darunter auch die deutsche Nationalhymne – gespielt von mehreren tausend Bläsern: Begeisterung und Gänsehaut-Feeling pur – sowohl bei den Musikerinnen und Musikern, als auch beim Publikum.

## Blasmusik vom Feinsten

 Aufgrund der immer noch steigenden Anzahl an Musikerinnen und Musikern gründeten sich in den letzten Jahren viele sogenannte Projekt- und Auswahlorchester, die zu bestimmten Anlässen zusammen kommen. Vorreiter solcher Auswahlorchester sind sicherlich die Kreisjugendkapellen, die von den Landkreisen unterstützt und gefördert werden. In diesen Auswahlorchestern werden Jugendliche erst nach einem erfolgreichen Vorspiel aufgenommen, während die Blasmusikvereine in der Regel jeder und jedem offen stehen. Im Landkreis Biberach/Riß sind die Plätze so begehrt, dass die Kreisjugendkapelle derzeit aus allen Nähten platzt. Sie hat mittlerweile über neunzig Instrumentalisten. Jedes Jahr präsentieren sich die Jugendlichen mit genialen Konzerten, die immer bis auf den letzten Platz ausverkauft sind. Die Kreisjugendmusikkapelle Biberach/Riß nahm im Jahr 2005 beim 4. Welt Jugendmusik Festival in Zürich teil und erreichte in der Kategorie »Höchstklasse« das Prädikat »1. Preis mit Auszeichnung«.

Vor zehn Jahren wurde die »Brass Band Oberschwaben-Allgäu« (**BBOA**) gegründet. Sie ist eine der wenigen deutschen Brass Bands in »authentischer«, das heisst englischer Instrumentalbesetzung, denn der Ursprung des Typs Brass Band liegt in England. Dort gibt es mittlerweile 4.000 Bands. Zur englischen Standardbesetzung gehören 28 Musikerinnen und Musikern. In der Brass Band Oberschwaben-Allgäu sind es fast ausschließlich sehr gute Amateurläser aus dem oberschwäbischen Raum. Die BBOA veranstaltet jährlich mehrere Konzerte und musiziert zusammen mit internationalen Gastsolisten, wie Prof. Branimir Slokar oder Markus Theinert. Als erster deutscher Vertreter nahm die BBOA erfolgreich an den European Championships in Groningen (**Holland**) am 30. April 2005 teil und konnte sich auf einen sehr guten Platz behaupten, obwohl die internationale Konkurrenz fast ausschließlich aus professionellen Musikern bestand.

Auch das Auswahlorchester »Südwind« ist ein reines Projektorchester und trifft sich jedes Jahr im März an zwei Probenwochenenden für ihr Jahreskonzert. Es besteht aus einem Stamm von etwa siebzig Musiklehrern, Orchesterleitern und sehr guten Amateuren aus der Region Oberschwaben. Südwind ist ein sogenanntes sinfonisches Blasorchester und lädt stets neue Dirigenten ein, um sich fortzubilden. Zur achten Projektphase im

März 2006 konnte das Blasorchester Südwind den amerikanischen Komponisten und Gastdirigenten Stephen Melillo gewinnen. In intensiver Probenarbeit präsentierte sich das Orchester in zwei Konzerten als unvergesslicher Klangkörper mit einer fast unübertreffbaren Präzision. Stephen Melillo, der für zehn Projektstage aus den Vereinigten Staaten nach Biberach kam, war von der hervorragenden Leistung des süddeutschen Projektorchesters so begeistert, dass er dem Orchester ein neues Werk widmen möchte, das 2007 mit dem österreichischen Komponisten und Dirigenten Thomas Doss erarbeitet und uraufgeführt werden soll.

## Rückblick in die Geschichte

 Zivile Blasorchester entwickelten sich ab 1850 nach dem Vorbild der Militärorchester. Oft leitete ein ausgedienter Militärmusiker sie. Um 1900 sind unzählige Gründungen von Musikkapellen vor allem im süddeutschen Raum nachweisbar. Im Unterschied zu den oft professionellen Militärorchestern setzten sich die Blasorchester beziehungsweise Musikvereine aus Amateuren zusammen. So lag die Besetzungstärke anfangs meist unter zehn Musikern. Weder gab es genug Leute noch ausreichend finanzielle Mittel für die Ausbildung und Instrumente. Man spielte und musizierte mit den Musikern, die man vor Ort hatte.

Eine Ausnahme bildeten die Stadtkapellen sowie die paramilitärischen Schützen- und Bürgerwehrformationen. Eine Zählung ergab, dass im Großdeutschen Reich im Jahre 1939 insgesamt 10.647 Kapellen existierten, wovon sich allein zirka zwei Drittel auf dem Land formierten.

Die zivile Blasmusikentwicklung erlebte in Deutschland während und noch Jahre nach dem Zweiten Weltkrieg einen Stillstand. Viele Männer waren im Krieg gefallen, und die meisten Musikvereine überlebten nur mühsam oder wurden später wieder neu gegründet. Nicht allen war die nationale Begeisterung gut bekommen. Vielmehr mussten sich viele Vereine nach 1945 mit ihrer politischen Vergangenheit auseinandersetzen. Zunächst blieben sie ohnehin verboten, da man in ihnen – oft aufgrund ihres paramilitärischen Status' während des Naziregimes – Orte der Reaktion fürchtete. Erst allmählich konnten in den fünfziger Jahren wieder neue Strukturen aufgebaut werden. Man begann neu. Manchmal wurden Unentschlossene durch Infusionen von Kirschwasser und Schwarzwaldspeck zur Mitwirkung aktiviert. Heute kommt der Nachwuchs aus freien Stücken, weil die Blasmusik wieder ein attraktiver Faktor im Schwarzwald geworden ist.

## Entstehung originaler Blasmusikliteratur

 Zur Gründungszeit der vielen Blaskapellen und Musikvereine um 1900 war begrifflicherweise noch keine geeignete Spielliteratur vorhanden. Oft wurden Bearbeitungen klassischer Werke in zwangsläufig inakzeptablen Interpretationen vorgeführt. Wirft man

einen Blick in die Gründungsprotokolle der zivilen Blaskapellen, so sind es zu Beginn meistens ehemalige Militärmusiker, die traditionelle Brauchtums- und Tanzmusikgruppen in geregelte Klein-Orchester überführten. Sie unterrichteten in meist allen Instrumentengruppen nach eigenem Gutdünken und bauten das Repertoire nach ihren militärischen Erfahrungen auf. Daher bestand das Pflichtprogramm oft aus Märschen, Polkas, Walzern und Ouvertüren. Trotz positiver Ansätze konnte kaum von einer geregelten Musikausbildung der Mitglieder gesprochen werden. Daraus ergab sich für die Blaskapellen ein besonderes Dilemma.

Die aus der Tradition des 19. Jahrhunderts stammenden Militärorchester hatten durchaus Erfahrung mit Musik von Richard Wagner, Franz Liszt, Hector Berlioz, Gioacchino Rossini oder Johannes Brahms. Nun sollte aber eine zwölf bis sechzehn Mann starke Dorfkapelle unter ihren zwar militärisch erfahrenen, aber nicht als Dirigenten für Laienmusiker ausgebildeten Leiter sich an der »Meistersinger«-Ouvertüre versuchen. Dass so ein Unterfangen auch nicht annähernd gelingen, geschweige denn Gefallen bei den Musikkennern finden konnte, lässt sich leicht nachvollziehen. Die schlechten Ausbildungsbedingungen der Amateurbläser und die inakzeptablen Aufführungen »großer« Literatur der artifiziellen Musik führten schließlich zur allgemeinen Abwertung ziviler Blasorchester – ein Ruf, der oft bis heute noch anhält.

Dass für diese Abwertung nicht die Musiker allein verantwortlich waren, sondern auch die unpassende musikalische Literatur, erkannten in den zwanziger Jahren in Deutschland Paul Hindemith und Hermann Grabner. Beide waren der Ansicht, dass jeder Komponist sich hier engagieren müsste. Es sollte eine befriedigende Aufgabe sein, auch amateurgerechte Musik zu schreiben. Allerdings widersprach Theodor W. Adorno später in seiner »Kritik des Musikanten« vehement dieser Denkweise und richtete damit durchaus Schaden an. Trotzdem erwies sich Hindemiths und Grabners Konzept in seiner kulturpolitischen Dimension als sinnvoll und notwendig, nicht allein für das Amateur-musizieren, sondern für die Gesamtheit der Musikkultur.

Mit der Aufforderung, für die Donaueschinger Musiktage im Jahre 1926 »Gebrauchsmusik für Blasorchester« zu komponieren, versuchte Hindemith der Abwertung von Laienmusizieren entgegenzuwirken. Die Blaskapellen nahmen diese neu entstandene originale Blasmusikliteratur im Widerstreit mit einem falsch verstandenen Traditionalismus nur sehr zögernd an. Hindemiths Idee für eine künstlerisch anspruchsvolle »Gebrauchs-Blasmusik« erfolgte zu früh und am falschen Ort. Auch war der Schwierigkeitsgrad seiner Werke zu hoch angesetzt – gemessen an der durchschnittlichen Leistungsfähigkeit damaliger Amateurblasorchester im mitteleuropäischen Raum. Die Initiative war eher eine Bauchlandung.

## Unterschiedliche Wege

 Der Zweite Weltkrieg unterbrach die Blasorchesterentwicklung in Europa, während sie in Amerika weiter ging. Heute heben sich sowohl die USA, aber auch Holland und

Belgien in vielerlei Hinsicht von der Blasmusikentwicklung im deutschsprachigen Raum ab. Der wichtigste Unterschied zeigt sich in der Ausbildungsorganisation: Während in den USA die Blasorchester in das Schulmusikwesen eingebunden sind, in vielen Ländern wie z.B. Holland, Belgien, Österreich und der Schweiz Blasorchesterdirektion und Blasorchesterkomposition anerkannte Studienfächer an Hochschulen geworden sind, tragen in Deutschland die überregionalen Blasmusikverbände die Verantwortung für die Aus- und Weiterbildung. Eine professionelle Einbindung an Musikhochschulen ist für das deutsche Blasmusikwesen nicht gegeben! In Deutschland fehlt es fast gänzlich an der Ausbildung von professionellen Blasorchesterdirigenten und Blasorchesterkomponisten. So sind in heutiger Zeit große regionale und gerade auch nationale Unterschiede im Bereich der Blasmusik anzutreffen.

Doch das alte Bild von Blasmusik ist nicht von heute auf morgen aus dem Weg zu räumen. Schon lange bemühen sich viele Musikvereine und Auswahlorchester, den gesellschaftlichen Wert ihrer Musikgattung zu heben und präsentieren sich vielerorts vorbildlich. Viele Menschen können sich jedoch ein Leben ohne Blasmusik kaum mehr vorstellen: Der Jahresablauf im Musikverein ist von kirchlichen Umrahmungen, Platzkonzerten, Jahreskonzerten, Wertungsspielen und traditioneller Unterhaltungsmusik gekennzeichnet.

## Wer sitzt wo?

 Ein Blasorchester setzt sich aus drei verschiedenen Instrumentengruppen zusammen: den Holzbläsern, den Blechbläsern und dem Schlagzeugregister. So hat die Aufstellung und Sitzordnung dieser drei verschiedenen Register einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das klangliche Ergebnis. Die Obertonstruktur der tiefen weichen Blechblasinstrumente (**Tuben, Euphonien, Baritone, Tenorhörner**) hat die Eigenschaft, die Ober-töne der Klarinetten zu bedecken. Dadurch wird die Eigenheit des Klarinettenklanges unterdrückt und die Transparenz stark beeinträchtigt. Diesem Klangphänomen kann durch eine gezielte Positionierung der Klarinetten genau gegenüber den tiefen weichen Blechbläsern entgegengetreten werden. Aus der Sicht des Dirigenten sind dazu das tiefe weiche Blech ab der Mitte nach rechts außen und die Klarinetten von links bis zur Mitte zu setzen. Ein weiteres Mischklangphänomen stellt die Flötengruppe dar. Sitzen die Flöten aus Dirigentensicht links und spielen daher direkt in das Publikum, gibt es im orchestralen Decrescendo einen dynamischen Punkt (**dieser liegt knapp unter dem »mezzoforte«**), unter dem die Flöten klanglich aus dem Orchester »herausfallen« und immer als zu laut erscheinen. Sitzen die Flöten rechts und spielen ins Orchester hinein, ist das klangliche Mischverhalten bedeutend besser. Die Saxophone sollten dagegen in klanglicher Opposition zu den Klarinetten sitzen – im genannten Beispiel also rechts vom Dirigenten hinter den Flöten.

Klangliche »Allrounder« sind die Hörner. Im sinfonischen Blasorchester haben sie nicht nur unterschiedlichste musikalische Aufgaben zu bewältigen, sie sind auch klang-

liches Bindeglied zwischen Holz und Blech und legen perfekte »Mischkultur« an den Tag. Egal in welcher Kombination – ein Horn klingt in Verbindung mit jeder Instrumentengruppe hervorragend. Daher liegt es auf der Hand, dass die Horngruppe so zentral wie möglich sitzen soll – also direkt vor dem Dirigenten in der zweiten oder dritten Reihe – je nach Orchestergröße. Aus Dirigentensicht sollte das erste Horn rechts und das vierte Horn links positioniert sein.

In vielen Orchesteraufstellungen sitzen Trompeten und Flügelhörner weit auseinander oder sogar vis-à-vis. Die erste Trompete und das erste Flügelhorn (**Kornett**) haben, je nach Arrangement, viele musikalische Aufgaben gemeinsam – ergänzend oder im Dialog – auszuführen. Dieser musikalische Duktus könnte sich auch in der Sitzposition widerspiegeln. Die erste Trompete in direkter Korrespondenz zum ersten Flügelhorn (**Kornett**) – also nebeneinander – zu platzieren, ist daher sinnvoll und logisch. Posaunen im Kontext zu den Trompeten und das Tenorregister (**Tenorhorn / Bariton / Euphonium**) im Kontext zu Flügelhorn anzuordnen, ist – ausgehend von der Überlegung »trenne nicht was zusammen gehört« – sicher einleuchtend.

Ein interessantes Phänomen ist die Positionierung eines Kontrabasses. Natürlich scheint es musikalisch gesehen günstig, wenn dieser in der Nähe der Tuben streicht und zapft. Aus klanglichen Gründen ist das Gegenteil der Fall. Sollte der Kontrabass auch bewusst gehört werden, so ist es notwendig ihn am vorderen Bühnenrand zu platzieren. Im Schlagwerkregister ist das klangliche Verhalten der Pauken sehr interessant. Sind diese in der Nähe von oder rechts der Tuben aufgestellt, können Stimmungsmängel im Gesamtklang »versteckt« werden. Dies resultiert ebenfalls aus den Obertonmischungen. Werden die Pauken links positioniert, sind sie sehr klar und transparent zu hören. Die große Trommel ist klanglich und auch musikalisch am besten situiert, wenn sie möglichst nahe bei den Tuben musiziert. Fakt ist, dass es zwar eine normierte, jedoch keine einzig selig machende Orchesteraufstellung gibt. Die Besetzungsanzahl ist von Orchester zu Orchester total verschieden. Häufig sind es auch äußere Umstände, wie etwa die Bühnengröße oder die Größe der Probelokalität, die eine »optimale« Aufstellung nicht ermöglichen.

## Neue Literatur erst seit den 90er Jahren

 Junge Komponierende, die für Blasorchester schreiben, haben oft selber Erfahrung als Orchestermittglieder. Ein Markt für diese Kompositionen ist in Deutschland erst in den letzten Jahren entstanden. Eine junge Komponistengeneration beschäftigt sich heute speziell mit der Schaffung von Blasorchesterwerken, so dass inzwischen für jede Orchesterstufe geeignete Literatur und angepasste Bearbeitungen zur Verfügung stehen. Das Angebot an blasorchestergerechter Literatur hat sich auch international erweitert. Verlage in Amerika und Holland, die sich hauptsächlich der Herausgabe von Werken für Blasorchester widmen, beschleunigen eine weltweit normierte Besetzung im konzertanten Blasmusikbereich nach amerikanischem Vorbild.

Zu den bekannteren Komponisten für originale sinfonische Blasmusikliteratur gehören zum Beispiel Kurt Gäble (\* 1953 Deutschland), Johan de Meij (\* 1953 Niederlande), Stephen Melillo (\* 1955 Amerika), Jan van der Roost (\* 1956 Belgien) und Philip Sparke (\* 1951 England). Damit hat eine neue Art an Blasmusikliteratur Einzug in den Musikvereinen und Militärorchestern genommen – die sogenannte »Sinfonische Blasmusik«.

Die Vielzahl der Amateurlaskapellen vor allem im Mittelstufenbereich sieht hingegen ihre Hauptaufgabe in der Bewahrung unterhaltsamer Gebrauchsmusik mit gelegentlichen Ausflügen in die »sinfonische/konzertante« Bereiche. Noch in den neunziger Jahren hielten es die Verantwortlichen in den Blasmusikverbänden für ihre Aufgabe, auf die Vielfalt des Blasmusikrepertoires, von der Marsch- und Freiluftmusik bis zur Musik in der Kirche und im Konzertsaal, hinzuweisen und vor einseitiger Beschränkung auf bestimmte Formen »niederer« Unterhaltungsmusik zu warnen. »Sie sind eher scharf auf ihr Bier als auf die Musik« (Percy Aldrige Grainger über die Musikvereine).

## *L i t e r a t u r*

- Stecher, Michael: Musiklehre, Rhythmik, Gehörbildung – Band 2, DeHaske Deutschland GmbH, Eschbach 1999
- Verschiedene Festschriften der Musikvereine
- Informationen zur Brass Band Oberschwaben-Allgäu: [www.bboa.de](http://www.bboa.de)
- Informationen zum Auswahlorchester »Südwind«: [www.bo-suedwind.de](http://www.bo-suedwind.de)
- Informationen zum Musikverein Fischbach: [www.mv-fischbach.de](http://www.mv-fischbach.de)

12

### Simon Föhr

studiert seit dem Wintersemester 2004/05 an der Musikhochschule in Freiburg Schulmusik mit Hauptfach Klavier und Nebenfach Posaune. Er leitet seit vier Jahren den Musikverein Fischbach im Landkreis Biberach/Riß und ist Mitglied des Auswahlorchesters »Südwind«. Zur Zeit absolviert er ein Schulpraktikum in Südafrika





*Blasmusik*



Contra Oktava





# Ist der Kontrabass ein Schwan?

Zum Image eines Russensaiters

*Cordula Kreschel*

 26. November 2004, Konzertsaal der Musikhochschule Freiburg: Das Orchester der Hochschule probt den *Karneval der Tiere* von Camille Saint-Saëns. Nr. 5: »Der Elefant«: Eine pure Parodie, in der Saint-Saëns zum einen das »Sylphiden-Ballett« aus *Fausts Verdammnis* von Hector Berlioz zitiert und zum anderen das Scherzo aus dem Eingang von Felix Mendelssohn Bartholdys *Sommernachtstraum*. Das Ganze im 3/8-Takt mit fast durchgängig stark betonter Eins. An der Bühnenkante steht mein Kollege (**Studiengang Solisten-Examen Kontrabass**) und wartet auf seinen Einsatz. »Können Sie das mehr pomposo spielen?«, so unser Dirigent Scott Sandmeier. Man kann, natürlich. Die Vortragsbezeichnung lautet ja Allegretto pomposo. Aber man will eigentlich nicht. Viel lieber würde man den B-Teil eine Oktave höher und molto espressivo spielen.

15

Da taucht schon mal die seltene Situation auf, dass bei einem Orchester-Konzert der Kontrabass eine exponierte Solo-Rolle übernimmt, und ausgerechnet dann wird sogar vom Komponisten vorgeschrieben und vom Dirigenten eingefordert, besonders pompös zu spielen – vor vielen hundert jungen SchülerInnen, die bislang vermutlich noch nie einen Solo-Kontrabass gehört haben und so bald vermutlich auch keinen mehr hören werden. Gerade in einer solchen Situation möchte man natürlich einen positiven Eindruck mit dem Instrument hinterlassen.

Dann kommt »Der Schwan« als vorletzte Nummer im Karneval. Eine bezaubernde, elegische Cello-Kantilene, von Saint-Saëns überschrieben mit *Andantino grazioso*. In den Konzerten herrscht an dieser Stelle eine andächtige Stille im Saal. Als BassistIn verlässt man aber die Bühne nach einem solchen Konzert mit einem pflichtbewusst-diplomatisch lachenden und einem ernsthaft-verzweifelt weinenden Auge. Wie viele der Kinder möchten nach diesem Auftritt Kontrabass lernen? Und wie viele Cello?

Wenn Saint-Saëns für seine Zwecke nun gerade den Kontrabass einsetzt, so ist das aufgrund der Größe des Instruments zwar nicht abwegig. Traurig ist aber die Tatsache, dass die Machart der Komposition genau die Eigenschaften des Instruments verlangt,

die man als SolistIn bei einer solchen Gelegenheit am wenigsten zeigen möchte, weil man durch den Vortrag des »Elefanten« das alte Klischee des behäbigen Orchester-Großvaters transportiert.

Ich beschloss, der Angelegenheit systematisch auf den Grund zu gehen und unter SchülerInnen und Studierenden eine Umfrage zum Image des Kontrabasses zu starten.

## Die Umfrage

✿ Von zentralem Interesse war dabei die Frage, inwieweit das Elefanten-Klischee tatsächlich zutrifft. Darüber hinaus interessierte mich, wie bekannt das Instrument ist und ob beziehungsweise wie sehr es favorisiert wird. Deswegen habe ich zusätzlich Musik-Studierende befragt. Zum einen ist unter ihnen die Wahrscheinlichkeit größer, dass sie den *Karneval* kennen, zum anderen liegt nahe, dass sie auch mit den Instrumenten im Allgemeinen besser vertraut sind. Die Gruppen wurden getrennt befragt, um eventuelle Unterschiede im Zusammenhang mit der Klassenstufe auszumachen. Die Befragung erstreckte sich auf insgesamt 90 TeilnehmerInnen und Teilnehmer aus Freiburger Bildungsstätten und wurde im Februar und März 2005 durchgeführt. Beteiligt waren dreißig SchülerInnen der Unterstufe (**Klasse 5b am Berthold-Gymnasium**), dreißig der Oberstufe (**ein Neigungskurs mit 7 Schülern am Berthold-Gymnasium und je ein Kurs der 12. und 13. Klassenstufe am Goethe-Gymnasium**) sowie dreißig Studierende der Musikhochschule (**zwei Pädagogik-Einführungskurse mit Studierenden des Faches Schulmusik und Dipl.-Musiklehrer**).

Gefragt wurde nach folgenden Kernpunkten:

- ✿ *Wie eng ist das Bild des Elefanten tatsächlich mit dem Kontrabass verbunden?*
- ✿ *Welche Instrumente würde man einem Elefanten sonst zuordnen?*
- ✿ *Wie vertraut ist man mit dem Klang des Kontrabasses bzw. der verschiedenen Streichinstrumente?*
- ✿ *Welches Streichinstrument würde man persönlich gerne lernen und aus welchen Gründen?*
- ✿ *Welche Eigenschaften hat der Kontrabass im Hinblick auf Spieltechnik und Klangcharakter?*
- ✿ *Welche Klischees (**ausser Elefant**) haften ihm an?*

## Der Elefant – Ein Kontrabass?

✿ Als erstes habe ich eine offene Frage gewählt, bei der die Teilnehmenden ihre favorisierten Instrumente für die musikalische Darstellung von Singvogel, Elefant, Katze und Schwan nennen sollten. Das Ziel war herauszufinden, wie eng das Bild des Elefanten tatsächlich mit dem Kontrabass verbunden wird.

Knapp ein Drittel der UnterstufenschülerInnen (**US**) ordnen dem Elefanten als erstes tatsächlich den Kontrabass zu, jedoch ganz dicht gefolgt von gleich drei Instrumenten: Pauke, Trompete und Trommel. Es lässt sich hier also eher eine flächenhafte Ergebnisstruktur feststellen, bei der der Kontrabass nur geringfügig hervorragt. Tuba, als größter Vertreter der Blechblasinstrumente, wird zweimal genannt.

In der Oberstufe zeigt sich eher ein dreistufiges Ergebnis: Die konkurrenzlose Priorität liegt auf Pauke. An zweiter Stelle folgen wiederum drei gleichrangige Alternativen: Kontrabass, Posaune und Trommel. Vier ziehen Trompete vor, und je drei Tuba und Fagott.

Bei den Studierenden wiederum liegt der Kontrabass vorn (**14**). Jedoch nicht ohne nahe Konkurrenten: Zwölf bevorzugen Tuba, elf Posaune. An letzter Stelle steht Pauke mit sieben Nennungen. Der Kontrabass hat zwar hier einen klaren Vorsprung gegenüber den übrigen Instrumenten, kann sich jedoch nicht so souverän an die Spitze stellen, wie die Pauke in der Oberstufe. Die Ergebnisstruktur ähnelt an der Musikhochschule ein wenig der der Unterstufe: Der Kontrabass steht an erster Stelle, jedoch mit benachbarten Mitstreitern.

Allen Altersstufen ist indessen eines gemeinsam: Von allen genannten Instrumenten ist Kontrabass das einzige Streichinstrument. Offenbar würde niemand ein Cello, eine Bratsche oder eine Geige einem so respektvoll großen Tier gleichsetzen wollen. Vielmehr kommen Blasinstrumente in Frage, die tief klingen und die durch ihre Maße und ihr Aussehen an einen Elefanten erinnern mögen (**Tuba, Posaune**), oder die wie die Trompete an das »Trompeten« eines Elefanten denken lassen. Auch Schlaginstrumente wie Trommel und Pauke haben zum einen visuelle Ähnlichkeiten mit dem Tier (**Schlägel = zum Beispiel schweifender Rüssel**), zum anderen auch klanglich-geräuschhafte Verwandtschaft, wenn man an das Auftreten der großen Füße denkt (**Pauke**).

## Elefant

### US

Kontrabass 9  
Pauke 8  
Trompete 8  
Trommel 8  
Tuba 2

### OS

Pauke 15  
Kontrabass 6  
Posaune 6  
Trommel 6  
Trompete 4  
Tuba 3  
Fagott 3

### MHS

Kontrabass 14  
Tuba 12  
Posaune 11  
Pauke 7



## Der Schwan

Im Gegensatz zum Elefanten findet man hier in allen Altersstufen je eine ganz eindeutige Priorität: In der Unter- und Oberstufe ist es die Geige (**16 bzw. 12 Nennungen**) und unter den Studierenden ganz klar das Cello mit sogar 17 Nennungen. Als erste Alternative wird neben Harfe aber auch hier Geige angeführt, jedoch mit nur fünf Nennungen. Es

fällt auf, dass sowohl in der Oberstufe (4), als auch an der Musikhochschule (3) generell die Kategorie »Streicher« angegeben wird, davon aber nur Geige und Cello separat in Erscheinung treten. Bratsche und Kontrabass werden dabei nicht explizit aufgeführt, während sich die ersten zwei einer ausgesprochen großen Beliebtheit erfreuen. Als weitere, aber ferne Alternativen werden in der Unterstufe Flöte (6), Cello, Klavier (je 4) und Klarinette (2) aufgelistet. In der Oberstufe wie an der Musikhochschule steht an dritter Stelle die Harfe (4), zusammen mit Oboe und Klarinette (ebenfalls je 4), während das Cello hier interessanterweise als letztes auftaucht (3). An der Musikhochschule folgt auf Harfe (5) zunächst Flöte mit 4 Nennungen, während Oboe und Klarinette (je 2) das Schlusslicht bilden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass mit dem Schwan eindeutig ein heller Streicherklang, und zwar insbesondere der der Geige und der des Cellos verbunden wird. Als Alternative kommt, wenn überhaupt, der Klang von Holzbläsern wie Flöte, Oboe und Klarinette in Frage, oder Harfe als Zupfinstrument. Offenbar ist im Falle des Schwans weniger als beim Elefanten die optische Identität des gewählten Instrumentes entscheidend (man denke beispielsweise an das Fagott mit dessen geschwungenen S-Bogen oder an die Bass-/Kontrabassklarinette mit dem S-förmig gebogenen Rohr zwischen Schnabel und Tonröhre, worin man eventuelle Ähnlichkeiten mit dem Schwanenhals feststellen könnte). Vielmehr scheint die klangliche Identität des Instrumentes darüber zu entscheiden, ob es ein adäquates Synonym für den Schwan darstellen kann. Während die Befragten für einen Elefanten fünf verschiedene Blas- und Schlaginstrumente oder den Kontrabass (als einziges Streichinstrument) einsetzen würden, nähmen sie für einen Schwan im Wesentlichen nur Geige oder Cello, wobei bestimmte Holzbläser nur einen zweitrangigen Ersatz böten.

## Schwan

US	OS	MHS
Geige 16	Geige 12	Cello 17
Flöte 6	Streicher 4	Geige 5
Cello 4	Harfe 4	Harfe 5
Klavier 4	Oboe 4	Flöte 4
Klarinette 2	Klarinette 4	Streicher 3
	Cello 3	Oboe 2
		Klarinette 2

## Lieblinge

Bei der Frage nach individuellen Vorlieben für eines der Streichinstrumente sollte angegeben werden, welches Instrument gewählt würde, wenn sich die Befragten unabhängig von sonst oft hemmenden Faktoren wie Finanzierung, oder mangelndem Unterrichtsangebot entscheiden könnten.

Fast die Hälfte der SchülerInnen der Unter- und Oberstufe würde am liebsten Geige lernen (**18 bzw. 14**). Beim Cello waren es acht in der Unter- und neun in der Oberstufe. Interessant ist der Vergleich zwischen Kontrabass und Bratsche: Von den Jüngeren entscheiden sich nur wenige überhaupt für eines der beiden Instrumente, nämlich drei für Kontrabass und zwei für Bratsche. Bei den älteren SchülerInnen gibt es acht Stimmen für Kontrabass und nur drei für Bratsche. Dagegen zieht fast die Hälfte der Studierenden das Cello (**14**) der Geige (**9**) vor; Bratsche nennen fünf, der Kontrabass ist Schlusslicht.

Warum wurde welches Instrument gewählt? Es waren zehn mögliche Gründe zum Ankreuzen vorgegeben, und es gab eine Freizeile für eigene Angaben.

- a ... *In meinem Freundeskreis spielt auch jemand dieses Instrument.*
- b ... *Ich habe ein großes Vorbild, das dieses Instrument spielt.*
- c ... *Ich kenne ein tolles Stück/ tolle Stücke für dieses Instrument.*
- d ... *Ich mag den Klang des Instruments.*
- e ... *Mir gefällt die Form/ Größe des Instruments.*
- f ... *Dieses Instrument wird in einem Orchester/ Ensemble gebraucht, in dem ich gerne mitspielen möchte.*
- g ... *Pure Neugier; dieses Instrument kenne ich bislang am wenigsten.*
- h ... *Meine Eltern finden es am besten.*
- i ... *Dieses Instrument ist mir schon bekannt/ vertraut.*
- j ... *Ich kenne eine/n LehrerIn, die/ der dieses Instrument unterrichtet und zu der/ dem ich unbedingt will.*
- k ... *Weiteres*

19

Die Ergebnisse fallen je nach Altersstufe recht unterschiedlich aus. Im Allgemeinen scheinen die Gründe c) (**Ich kenne ein tolles Stück**) und d) (**Ich mag den Klang**) relativ häufig zu sein. Dabei bildet die Vorliebe für den Klang des Instruments (**d**) in der Musikhochschule den einzigen Grund.

In der Unterstufe findet sich eine verhältnismäßig ausgeglichene Ergebnis-Struktur. Die Extreme sind hier weniger ausgeprägt als bei den anderen Altersgruppen. Als erstes nennen die meisten die Klang-Vorliebe (**16**), gefolgt von drei etwa gleichrangigen Gründen, nämlich bereits vorhandener Vertrautheit mit dem Instrument, Vorliebe für eine/n bestimmte/n LehrerIn (**je 11**) sowie beliebter Werke für das Instrument (**10**). Unter der Kategorie »Weiteres« haben acht eine Eintragung vorgenommen, zumeist aber (**wie auch in den anderen Altersgruppen**) eher Doppelnennungen wie »schöner Klang«. Auch wurden die Mutter oder Tante als Vorbild erwähnt, was eher zu Grund a) (**Vorbild im Familienkreis**) zählt. Das Repertoire und die Form/Größe des Instruments ist für sieben wichtig, während sich sechs auch aus Neugier angezogen fühlen.

In der Oberstufe scheinen beliebte Werke aus dem Repertoire des Instruments den größten Ausschlag zu geben (**22**). Ohne großen Abstand folgt aber auch hier die Vorliebe für den Klang des Instruments (**20**). Mit einem Rücklauf von zwölf Stimmen folgt der

Grund, dass im Freundeskreis auch jemand das Instrument spielt (**8**); fast ebenso oft wird ein favorisiertes Ensemble angegeben (**7**). Wenigen SchülerInnen ist die Form/Größe des Instruments wichtig (**5**), während sich jeweils nur drei aus Neugierde oder Vertrautheit dem Instrument widmen würden.

Abgesehen vom Klang (**s. o.**) nennen die Studierenden als weitere Beweggründe (**jedoch mit deutlich weniger Stimmen**) zunächst ihr Gefallen an der Form/Größe des Instruments (**14**) und die Tatsache, dass sie bestimmte Werke aus der Literatur für dieses Instrument sehr schätzen (**12**). Für etwa ein Drittel der Studierenden ist ausschlaggebend, dass jemand in ihrem Freundeskreis auch das gewählte Instrument spielt (**10**), dass es in einem favorisierten Orchester/Ensemble gebraucht wird (**9**) und dass ihnen das Instrument schon bekannt/vertraut ist (**9**). Sechs Studierende geben an, das Instrument aus purer Neugierde lernen zu wollen, weil sie es bislang am wenigsten kennen. Unter ihnen finden sich zwei, die sich für Kontrabass entscheiden würden.

Von allen Befragten geben drei SchülerInnen der Unterstufe den Einfluss der Eltern (**h**) als Grund an. Dies passt wiederum zu der Erwähnung von Tante und Mutter als Vorbild, die in ihrer Rolle als Familienmitglieder in diesem Alter vermutlich noch einen direkteren Einfluss ausüben als bei den älteren. Gleichzeitig ist aufschlussreich, dass Grund d), nämlich die Existenz eines großen Vorbildes, für alle Beteiligten nur eine sehr periphere Rolle spielt. Familienvorbilder besitzen für Unterstufler generell motivierende Funktion. Allerdings würde sich immerhin mehr als ein Drittel für ein bestimmtes Instrument aufgrund einer Lehrperson entscheiden. Das Instrument wäre dabei sogar eher nebensächlich.

In der Oberstufe und an der Musikhochschule überwiegen dagegen klangliche Gründe, der Freundeskreis und das Repertoire des Instruments bei der Wahl. Auch ein favorisiertes Ensemble sowie die Form/Größe des Instruments zählen zu den wichtigen Beweggründen. Die Tatsache, dass man mit dem Instrument schon vertraut ist, spielt bei Studierenden wie SchülerInnen eine größere Rolle als die pure Neugierde.

Anschließend möchte ich die Gründe differenzieren. Der Klang gibt in allen Altersstufen auch dieses Mal den Ausschlag (**zwei von drei in der Unter-, fünf von acht in der Oberstufe, drei von vier an der Musikhochschule**). Als nächstes ist gerade die Form/Größe des Kontrabasses interessant. In der Unterstufe möchten zwei ihrer Neugierde nachgehen und je eine/r kennt ein schönes Stück oder hat ein favorisiertes Ensemble, in dem ein Bass gebraucht wird. An der Musikhochschule spielen für je eine/n die Vertrautheit, die Neugierde und der Freundeskreis eine wichtige Rolle.

In der Oberstufe zeigen sich etwas andere Ergebnisse. Hier sind nach dem Klang vor allem bekannte Stücke wichtig (**4**) sowie die Form/Größe und die Vertrautheit (**je 3**). Jeweils zwei Stimmen entfallen auf den Freundeskreis und favorisierte Ensembles. In einem Fall ist auch die Lehrperson ausschlaggebend. Darüber hinaus gaben vier noch weitere Motive an, nämlich dass der Kontrabass in Live-Konzerten oft unplugged gespielt werde, dass er kein ganz normales Instrument sei und dass er in »Jazz Club« (**einem Spielfilm von Helge Schneider, in dem ein Kontrabassist eine zentrale Rolle spielt**) so cool klinge (**mit zwei Nennungen**).

Es fragt sich, ob SchülerInnen der Unterstufe und Studierende im Zusammenhang mit dieser Befragung überhaupt an Jazz und Populärmusik gedacht haben, da ja die Befragung im Rahmen meines Hochschulexamens unternommen und damit vielleicht von vornherein ein »Klassik«-Hintergrund angenommen wurde.

## Gross, schwer, männlich

🌿 In diesem Teil sollten die Befragten gezielt auf vorgegebene Behauptungen über Eigenschaften des Kontrabasses reagieren. Es waren neun Aussagen auf einer vierstufigen Skala von »Trifft sehr zu« bis »Trifft gar nicht zu« einzuordnen. Die Summe von je 30 Nennungen wird nicht immer erreicht, da manche nicht alle Aussagen bewertet haben. Ein Kontrabass:

- a ...  *klingt manchmal wie ein Cello*
- b ...  *ist schwer zu spielen, weil er so groß ist*
- c ...  *spielt nie Melodie, sondern nur Begleitung*
- d ...  *ist besonders cool im Jazz / in der Populärmusik*
- e ...  *kann auch ganz hohe Töne spielen*
- f ...  *kann man allein gar nicht transportieren*
- g ...  *ist im Orchester unentbehrlich*
- h ...  *kann schnell und virtuos sein*
- i ...  *wird nur von Männern gespielt.*



Zwischen den drei Gruppen fallen die Ergebnisse der Unterstufe am wenigsten extrem aus. Dabei ist ein deutlicher Widerstand gegen die Aussagen i) (**wird nur von Männern gespielt**) und e) (**kann auch ganz hohe Töne spielen**) zu verzeichnen. Auch wird sehr bezweifelt, dass ein Kontrabass nie Melodie spiele (e) und dass er besonders cool im Jazz/ in der Populärmusik (d) sei. Eine sichtliche Zustimmung erhalten andererseits die Aussagen b) (**ist schwer zu spielen, weil er so groß ist**) und g) (**ist im Orchester unentbehrlich**). Bei Aussage h) (**kann schnell und virtuos sein**) halten sich Zustimmung und Ablehnung die Waage.

In der Oberstufe werden die Aussagen i) (**wird nur von Männern gespielt**) und f) (**kann man allein gar nicht transportieren**) ganz rigoros abgelehnt. Zustimmung erfahren auf der anderen Seite die Aussagen g) (**ist im Orchester unentbehrlich**), d) (**...ist besonders cool im Jazz/ in der Populärmusik**) und h) (**kann schnell und virtuos sein**). Alle übrigen Behauptungen werden von jeweils mehr als der Hälfte abgelehnt. Bei Aussage c) (**spielt nie Melodie**) ist das Verhältnis zwischen Zustimmung und Ablehnung jedoch fast ausgeglichen.

Bei den Studierenden merkt man im Vergleich zu den Ergebnissen der Oberstufe, dass es deutlich mehr Zustimmungen gibt. Niemand zweifelt daran, dass ein Kontrabass im Orchester unentbehrlich sei (g). Nur drei lehnen Aussage d) (**ist besonders cool**) tendenziell ab. Dass ein Kontrabass schnell und virtuos sein könne (h), stellen sieben in Frage, dass er auch ganz hohe Töne spielen könne (e), bezweifeln acht. Die Behauptungen i) (**nur von**

Männern gespielt) und f) (kann man nicht allein transportieren) lehnen sie ab. Dagegen stimmen 17 eher der Behauptung zu, dass ein Kontrabass manchmal wie ein Cello klänge (a). Im Fall von Aussage c) (spielt nie Melodie) reagieren 18 eher ablehnend, während ein fast ausgewogenes Verhältnis zwischen Zustimmung und Abneigung bei Aussage b) (schwer zu spielen, weil er so groß ist) besteht.

## Zusammenfassung

 Das Bild des Elefanten ist zwar relativ eng, aber nicht ausschließlich mit dem Kontrabass verbunden. Als Alternativen kommen besonders die tiefen Blasinstrumente wie Tuba und Posaune, aber auch Trompete und vor allem sogar Pauke als Schlaginstrument in Frage. Die unterschiedlichen Klänge der Streichinstrumente sind den Befragten nicht selbstverständlich vertraut. Die meisten haben schon einmal eine Geige solo gehört, sehr viele auch ein Cello, relativ wenige hingegen einen Kontrabass und die wenigsten eine Bratsche. Bei der Frage nach dem Lieblings-Streichinstrument liegt der Kontrabass meistens auf Platz drei. Nur an der Musikhochschule nimmt er nach der Bratsche die Schlussposition ein. Die Eignung des Kontrabasses zum Soloinstrument wird tendenziell kritisch betrachtet. Dass nur Männer Kontrabass spielen, wird insgesamt vehement abgelehnt.

*Der Weg vom Elefanten zum Schwan ist also noch weit!*

22

## L i t e r a t u r

- Güth, Wernfried u. Danckwerth, Florian: Die Streichinstrumente. Physik- Musik- Mystik, Steiner: Stuttgart 1997.
- Schnelle, Frigga u. Junker, Hildegard: Karneval der Tiere; Materialien für den Musikunterricht in Klasse eins bis sechs nach den musikalischen Miniaturen von Camille Saint-Saëns, Hildegard-Junker-Verlag: Altenmedingen 2002.
- Süskind, Patrick: Der Kontrabass, Diogenes: Zürich 1995.
- Abbas, Esmat: Klangliche Eigenschaften des Kontrabasses, Spektralanalytische und historische Untersuchungen zum Bau und zum Klang, in: Kölner Beiträge zur Musikforschung, hrsg. von Klaus Wolfgang Niemöller (= Band 161, Akustische Reihe Bd. 13), Gustav Bosse Verlag: Regensburg 1989.

 Cordula Kreschel

schloss 2005 ihr Schulmusikstudium an der Musikhochschule Freiburg ab.



Bassetto

Drei Chi - ne - sen mit dem Kon - tra - bass

Kontrabass 1

Kontrabass 2

2. x 1. und 2. Kontrabass  
 1. und 2. Kontrabass

## DER SCHWAN THE SWAN

Chorleiterin V. Pereschita

Adagio cantabile  $\text{♩} = 60$   
*poco rubato*

*mp molto legato*

*mf*

*pp*

*precipitando*

*al tempo*

*molto espressivo*  
*mp*

*mf*

*pp*

*mf*

Artwork: Eva Maria Lickert

Bsso

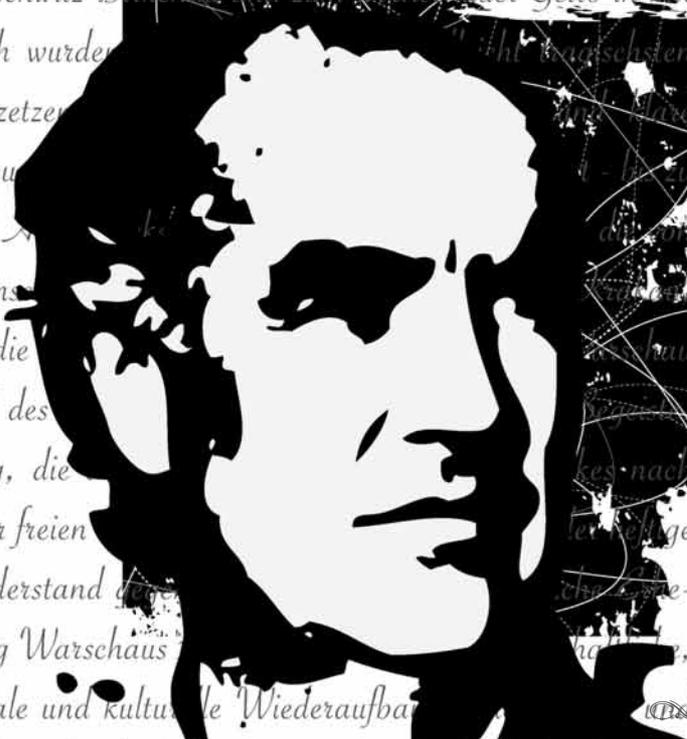
Drei Chi ne - sen mit dem Kon - tra - bass.

KB

KE 2

Artwork: Julia Dölker

Das Charakteristische dieser Begegnung schien die  
sich aufeinanderfolgende, das fast gleichzeitige Nebenein-  
ander verschiedener menschlicher Subjektionen zu sein, die  
ich mir in diesen wenigen Tagen besonders stark  
einprägen. Von den starken Gefühlsregungen, die wäh-  
rend der Pilgerfahrt zum Konzentrationslager von  
Auschwitz-Birkenau und zum Warschauer Getto in  
nach wurden. Ich trauere den  
entzetzten  
erleu-  
en  
Mens-  
r die  
nd des  
ng, die  
ner freien  
Widerstand  
ung Warschaus  
ziale und kulturelle Wiederaufba  
andere Empfindungen gewannen in mir bei der Begeg-





# Eintauchen in neue Klangwelten

## Erfahrungsräume

Meike Boltersdorf

 Im Sommersemester 2004 hatten wir uns vorgenommen, uns Luigi Nonos »Quando stanno morendo« (**sterbend singen die Menschen**) aus dem Stück *Diario Polacco 2 (Polnisches Tagebuch 2)* von verschiedenen Seiten zu nähern. Zuerst eher sinnlich, stimulierend, anregend, während in einer zweiten Phase ständig kreatives und kognitives Arbeiten abverlangt wurde.

25

### Die Einfühlungsphase

 Zunächst stellen wir einen Kreis aus Sitzkissen her, in dessen Zentrum wir eine brennende Kerze platzieren und dunkeln den Raum vollständig ab. Die Studenten werden angewiesen, sich dort niederzusetzen – ansonsten gibt es keine weitere Ansage.

Grundsätzlich entsteht durch diese Art der Inszenierung eine geheimnisvolle, mysteriöse und spannungsvolle Atmosphäre. Dadurch können sich die Teilnehmer »sammeln«, Konzentration bündeln und die Aufmerksamkeit zunächst gemeinsam auf das kleine Licht fokussieren. Der Sehsinn wird durch die Dunkelheit in seiner sonst vorrangigen Stellung außerdem bewusst herabgesetzt und ermöglicht so ein verstärktes Wahrnehmen von Höreindrücken. Des Weiteren kann der Überraschungseffekt an sich genutzt werden. Sie betreten mit dem Unterrichtsraum quasi auch eine andere »Welt«, können sich so eventuell besser vom Alltag verabschieden, Neugier wird geweckt, der Adrenalinpiegel steigt und damit die Aufmerksamkeit.

Sobald absolute Ruhe herrscht, spielen wir das Stück in vollständiger Länge (**11:14 Min**) ohne Vorankündigung ab. Die Teilnehmenden sollen die Musik unbeeinflusst und ohne irgendeinen Hörauftrag wahrnehmen können. Erst im Nachhinein werden ihnen Anregungen vermittelt, die sie dazu bringen, das Gehörte zu reflektieren. Nachdem das Stück verklungen ist, bitte ich jetzt, sich zu überlegen, **WIE** sie die Musik überhaupt gehört haben: rein emotional, ein wenig analytisch (**nach Struktur suchend, d.h. Form, Abschnitte,**

**Entwicklungen**) oder zuordnend (**Fragen nach dem Instrumentarium**)? Welche Assoziationen und Vorstellungen wurden geweckt – z.B. bestimmte Bilder von Schauplätzen, Menschen oder Ereignissen? Welche Art von Emotionen konnte die Musik hervorrufen? Wie könnte man das Gehörte verbalisieren?

Das Reflektieren der eigenen Haltung, d.h. das innerliche Auswerten meiner Vorschläge ermöglicht eine genauere Vorstellung von dem Stück. Auf jeden Fall aber findet so eine Art von Annäherung an das Stück statt.

»Hat Euch das Stück so berührt oder bewegt, dass es Euch auch im wörtlichen Sinne bewegen kann?« klingt zunächst einmal wie eine plumpe Überleitung zum folgenden Bewegungsteil. Aber der sprichwörtliche Ausdruck kommt bestimmt nicht von ungefähr und die Körperlichkeit hat an dieser Stelle ihre Berechtigung. Wir wollen das Stück in voller Länge also noch einmal hören – einhergehend mit Bewegungen, die die Studenten spontan erfinden und entwickeln.

Um der Gefahr zu entgehen, dass das Unterfangen dennoch zu vage wird, formuliere ich vor dem Experiment noch konkrete »Spielregeln«, die die Teilnehmer antreiben und unter Druck setzen sollen, um eine möglichst große Ernsthaftigkeit und Klarheit herauszufordern. D.h. es geht nicht darum, sich irgendwie »sinnlos« auszutoben, sondern es soll das Bewusstsein entstehen, auf gewisse Weise einen »Job« erfüllen zu müssen.

26

## Regeln:

- ❁ *Jeder muss den ganzen Raum »einnehmen«, d.h. sich nicht immer an der selben Stelle aufhalten, sondern jede Ecke, jeden Winkel »ablaufen«.*
- ❁ *Jeder muss alle Extreme »ausfahren« (**was Geschwindigkeit, Intensität und Größe der Bewegungen angeht**).*
- ❁ *Jeder muss neben der reinen Bewegung der Gliedmaßen auch das Spiel der Mimik miteinbeziehen.*
- ❁ *Jeder muss die Musik als Hauptinitiator verstehen.*

Um in der Ansage noch konkreter zu werden, werden den Studierenden sogar noch ganz bestimmte Bewegungsmuster vorgestellt, die sie gleich verarbeiten können und sollen: »Springen, Kriechen, Fallen, Schleichen, Hinken, Drehen, Schreiten, Taumeln, Tanzen...« Als weitere Hilfe soll der »Kissenzirkel« erhalten bleiben und sein Inneres als eine Art Kontaktzone dienen. Keine spezifische »Kontaktimprovisation« ist das Ziel, sondern der Hintergedanke dabei ist, dass sie sich dort in der Gewissheit bewegen können, nicht allein zu sein. Nur auf sich gestellt sind Scheu und Einfallslosigkeit oftmals groß, während man sich in der Gruppe untereinander animieren, inspirieren und anregen kann. Die Freude an der Bewegung steigert sich durch das gemeinsame Tun, das zusammen »an einem Strang ziehen«. Auch die Möglichkeit durch eine Aktion beim Gegenüber eine Reaktion zu erzeugen bzw. selbst zu reagieren, bietet dem Schüler eine größere Bandbreite der Möglichkeiten.

Als letzte Instruktion muss sich die Gruppe vor dem Abspielen der Musik noch in eine gemeinsame Ausgangsposition begeben. Alle liegen zentriert mit dem Bauch auf dem Boden, sozusagen in »Lauerposition« – lauern auf die ersten leisen Klänge der Musik, die so aktivierend wirken wie die Sonne, die mit ihren Strahlen kaltblütige Echten erst erwärmt, bevor diese sich in Bewegung setzen und erheben können. Gerade diese Assoziation geht mit der Musik eben sehr schön zusammen, denn was Lautstärke und Intensität angeht, blüht sie vom absoluten Nullpunkt ausgehend auf.

Sobald die Musik also läuft und sich der »Bewegungsapparat« in Gang setzt, bieten wir den Studenten zusätzlich noch ein weiteres anregendes »Spektakel«: In die Dunkelheit hinein leuchten wir mit farbigen Scheinwerfern. Dabei reagieren wir als leitende Gruppe auf die Bewegungen der Teilnehmer und jene zwangsläufig auch auf die Lichteffekte von uns. Im Gesamten ist der Effekt wahrscheinlich vor allem in seiner psychologischen Wirkung nicht zu unterschätzen. So lassen die farbigen Lichtkegel den Raum, das Szenario unwirklich erscheinen – alles wirkt wie eine Phantasiewelt, eine künstlich geschaffene Bühne, auf der es »normal« ist, Hemmungen fallen zu lassen und in eine Art »Rolle« zu schlüpfen. Die Lichtstrahlen lassen sich auch ganz mechanisch nutzen, indem man sie berührt, in sie hineinspringt, ihnen ausweicht etc. Entsprechend helfen sie bei der Miteinbeziehung und Nutzung des gesamten Raumes.

Nachdem die Musik verklungen ist und alle sich zur Ruhe kommend gesetzt haben, wird ihnen das dem Werk zu Grunde liegende Gedicht vorgetragen. Anschließend gibt es kurze Informationen zum geschichtlichen Hintergrund des Stückes. Das erschaffene Ambiente bleibt dabei stets erhalten.

## Motive für eine Bewegungsimprovisation

 Nonos *Diario Polacco No.2* eignet sich in sofern sehr gut für eine Bewegungsimprovisation, da dem Stück eine Intensitätskurve zu Grunde liegt, die sich von regungslosem Stillstand bis in ekstatische Zustände emporschwingt und von dort wieder abebbt. Diese grobe Entwicklung lässt sich von jedermann nachvollziehen und vermeidet eine Gleichförmigkeit, die gerade den ungeübten Improvisateur ratlos macht. Dabei ist die Musik immer sehr emotional und verlangt quasi nach Ausdrucksformen wie dieser. Auch dass eine solche Musik wie die Nonos aller Wahrscheinlichkeit nach nicht zu den Hörgewohnheiten der Studierenden gehört, ermöglicht eine unbefangene, vorurteilsfreie Interpretation in der Bewegung.

Was weiterhin einen ganz direkten thematischen Bezug zwischen Nonos Musik der Achtzigerjahre und einer »Modern Dance«-artigen Tanz- oder Bewegungsimprovisation herstellt, ist der große Schwerpunkt, den beide Seiten – Tanz und Nonos Musik – auf die Einbeziehung des Raumes legen. Bei Weitem nicht umsonst haben sich Tänzer und Choreographen, Musiker und Komponisten gegenseitig inspiriert wie das Beispiel Merce Cunningham belegt, der sich stark von John Cage und anderen avantgardistischen Komponisten beeinflussen ließ.

## Auswertung

 Den erstaunten Gesichtern der Probanden und deren anschließenden Bemerkungen nach zu urteilen hinterließ unsere aufwändige Inszenierung durchaus Spuren in Form von Faszination und Begeisterung – was der Sache ja nur zuträglich sein kann. Die Überraschung drückte sich zum Teil sogar so aus, dass der Anfang einigen beinahe etwas (ok)kultisch vorkam. In jedem Fall war aber eine sehr konzentrierte Atmosphäre zu konstatieren und den zehn Minuten des Stückes wurde extrem aufmerksam gelauscht.

Der nächste Teil der Bewegungs- oder Tanzimprovisation wurde hingegen von vielen kritisch beäugt und die wenigsten hatten augenscheinlich das Gefühl, der Musik dadurch nähergekommen zu sein. Was man aber von außen beobachten konnte, waren durchaus vielversprechende Momente dabei, die der Musik in der Tat relativ gerecht wurden. Besonders der Anfangsteil als »Prozess der Erwärmung« lief insgesamt sehr organisch ab und barg überzeugende Bewegungen und Gesten in sich. Man sah wie die Vorgänge jedem mit Herz und Verstand klar zu sein schienen. Sie aalten sich auf dem Boden, räkelteten sich genüsslich, krochen teilweise auch schüchtern und verunsichert herum, tasteten den Untergrund ab und blickten in alle Winkel. Mit verstohlenem Blick erhoben sich die ersten Wagemutigen sehr vorsichtig analog zur nun immer stärker aufgeladenen Musik. Als die Musik tobte, befand sich keiner mehr am Boden, auch wenn einige noch verhalten agierten. Auch Kontakte wurden erstaunlicherweise relativ selten gesucht. Es ist gut vorstellbar, dass die Musik mit all ihrer Intensität eben nicht nur animierend, sondern wegen ihrer unbestreitbaren Wucht auch erdrückend und lähmend wirken kann. Dennoch ergaben sich sehr ansehnliche Entwicklungen in der Improvisation gegen Mitte des Stückes. So könnte der Musikunterricht derart einen Bogen schlagen: von Körperübungen, die das Singen einleiten über Tanz bis zu gewagteren Dingen wie unserer freien Bewegungsimprovisation.

*»Bewegung konstituiert und konkretisiert Räume, eine Erfahrung, die aus vielen zeitgenössischen Musikwerken gewonnen werden kann. Unterschiedliche Tiefen des musikalischen Geschehens werden erfahrbar aus Anordnungen von Klangquellen, Musizieraktionen und Musiziergesten; aus Druckverhältnissen und intensiven taktilen Impulsen entstehen spezifische räumliche Klangereignisse. ‚Wir lernen den Raum aus der Bewegung zu denken und die Form zu generieren aus der Transformation.‘«  
(Tom Fecht: ... aus der Bewegung, in: Programmheft der projektgruppe neue musik, Bremen 2004, S. 4).*

 Meike Boltersdorf

studierte Schulmusik in Freiburg und das Verbreitungsfach Jazz- und Populärmusik in Trossingen. Zur Zeit absolviert sie ein Jazz-Studium in Los Angeles / USA



# **Klassenmusizieren mit Klinke-XLR-Kabel**

*Ulrich Gmeiner*

 »Neue Musik« im Musikunterricht – eine Herausforderung für Musiklehrer. Sollten wir vielleicht ganz unbekümmert an die Sache herangehen, indem wir Schülern die Möglichkeit geben, entsprechende Hörerfahrungen zu machen? Geht es nicht letzten Endes um ein Klangerlebnis, das jeder haben kann, ganz gleich, welche musiktheoretischen oder philosophischen Vorkenntnisse er mitbringt?

Das hier beschriebene Experiment geht davon aus. Es wurden einzelne Textbausteine herausgegriffen und in einer ‚vereinfachten‘ Live-Elektronik kurze eigene Musikstücke darüber komponiert und realisiert

Das Stück *Quando stanno morendo* bot sich aus zwei Gründen an: zum einen ist es sehr gut durchhörbar, nicht zu komplex. Nono lässt den Klängen viel Raum und Zeit sich zu entfalten. Solche Zeit benötigen die Studenten/Schüler unbedingt, wenn sie selbst daran gehen, entsprechende Klänge zu produzieren. Zum anderen hat das Werk einen klaren inhaltlichen Rahmen und durch die Gedichte, die vertont wurden, einen außermusikalischen Bezug. Die Erfahrung zeigt, dass ein solcher außermusikalischer Bezug eine große Stütze und einen kreativen Pool für die musikalische Gestaltung darstellt. Ein inhaltlicher Rahmen ist unabdingbar für eine fruchtbare Atmosphäre, die alle Beteiligten in einen ähnlichen mentalen Zustand versetzen kann. Nur so kann es gelingen, ein musikalisch stimmiges und rundes Gemeinschaftserlebnis zu erfahren.

## Die Technik

 Die Gruppen wurden mit der Technik vertraut gemacht. Es waren jeweils fünf Mikrofone, Effektgeräte sowie Verstärkergeräte vonnöten. Als besonders praktisch erwies sich der Einsatz von Aktiv-Boxen (**Lautsprecher mit eingebautem Verstärker**), die man, vergleichbar mit einem Gitarrenverstärker, einsteckt und über Klinke- oder XLR-Stecker direkt ansteuert. So hat jede Gruppe direkten Zugriff auf »ihren« Sound; außerdem wird sich die räumliche Verteilbarkeit positiv auf den angestrebten Zusammenklang aus.



Effektgeräte, die zwischen Mikrophon und Lautsprecher geschaltet werden, sind das Herz und der »Clou« dieser Art des Musizierens, die den normalen Spielraum der menschlichen Stimme enorm erweitern und durch den erzeugten Verfremdungseffekt die Hemmschwelle der Beteiligten deutlich herabsetzt. In unserem Fall waren dies ein Studio-Hallgerät sowie diverse Gitarren-Effektgeräte. Mit dem Hall-Gerät lassen sich Hall-, Echo und Raum-Effekte erzeugen. Sehr schnell führt der Einsatz dieses digitalen Geräts zu respektablen Klangergebnissen, weil Klänge mit extremen Hall- und Echo-Effekten belegt werden können, diese sich überlagern und potenzieren. Dies birgt jedoch auch die Gefahr des Zu-viel-Machens. Ähnlich bergen auch so genannte »Multi-Effekt-Geräte«, wie sie vornehmlich bei Gitarristen Einsatz finden, Chancen und Risiken. Wir verwendeten vor allem die direkt vom Gerät abrufbaren Effekte Hall, Chorus, Delay sowie einen Doppelklang-Effekt. Bei letzterem wird zur eingegebenen Stimme eine zweite generiert, die parallel in einem wählbaren Intervall-Abstand erklingt. Die weiteren Geräte waren Einzel-Effekte, konstruiert als Fußtaster. Verwendung fanden ein Flanger (**vergleichbar dem »Leslie-Effekt« = Mischung aus Amplituden- und Frequenzmodulation**), ein Wawa (**stufenlose Frequenzmodulation per Fußpedal**), ein Chorus sowie ein Verzerrer.

Wie im richtigen Leben hatte auch hier die Technik ihre Tücken, die erst beim Experiment selbst zutage traten. Da die meisten Effektgeräte damit arbeiten, bestimmte Frequenzbereiche anzuheben, und wir es nicht mit Tonabnehmern, sondern mit empfindlichen Mikros zu tun haben, ist die Gefahr von Rückkopplungen sehr groß. Im Falle des Gitarrenverzerrers war diese Gefahr nicht tragbar, was zum Ausschluss dieses Gerätes führte. Wichtige Hinweise zum Umgang mit der Technik durften nicht fehlen: niemals dürfen Mikro und Lautsprecher aufeinander gerichtet sein (**am besten ist das Mikrophon hinter dem Lautsprecher positioniert**); an die Maximallautstärke muss man sich feinfühlig von unten herantasten.

## Arbeitsphase in den Kleingruppen

 Nachdem die Gruppe die Möglichkeit bekommen hatte, sich mit Nonos Klangwelt vertraut zu machen, sollte nun in Kleingruppen experimentiert, eigene Klänge gefunden und zu musikalischen Phrasen verarbeitet werden. Hierfür wurde die Großgruppe aufgeteilt, um sich in voneinander getrennten Räumlichkeiten mit der Technik vertraut zu machen. Möglichst konkrete Arbeitsanweisungen sollten verhindern, dass die Ausführenden zu sehr dem Spiel mit der Technik verfallen.

Hier nun fand der außermusikalische Bezug in Form des von Nono vertonten Gedichts Anwendung: jeder Gruppe wurde eine besonders bildhafte Textzeile des Gedichts zugewiesen, die in Musik umgesetzt werden sollte. Mit der Stimme als alleinigem Klangerzeuger galt es zu experimentieren. Die in den Gedichtzeilen enthaltenen dramatischen Bilder mit starkem Naturbezug erwiesen als besonders ergiebig. Mit dem knappen Hinweis »Orientiert euch dabei an der Klangwelt Nonos« sollten allzu ausschweifende Ideen

gebündelt werden. In allen Gruppen konnte eine rege Beteiligung aller festgestellt werden. So teilte sich die Gruppe entweder in Musiker und Techniker, oder das Mikrophon kreiste unter den Beteiligten.

## Möglichkeiten und Grenzen schulischer Anwendbarkeit

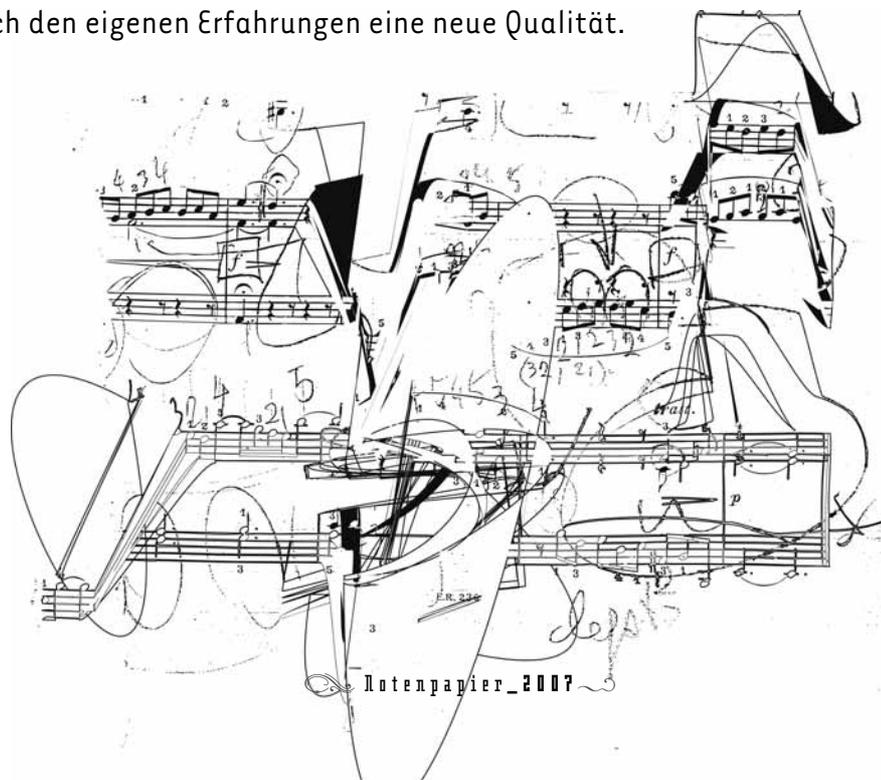
✿ Es empfiehlt sich für die Schule ein Einstieg ohne großen theoretischen Überbau, denn nur so ist ein ungezwungener und natürlicher Umgang mit der Materie zu erwarten. Vorträge und Erarbeitungsphasen zu philosophischen und historischen Hintergründen oder zu Kompositionstechniken zeitigen eher einen lähmenden Effekt, der aus spannender Musik im Kopf der Schüler langweilige und unverständliche Formeln entstehen lässt. »Selbst entdecken« heißt die Devise! Was passiert in dem Stück? Können verschiedene Klänge isoliert werden? Wie geht der Komponist, wie gehen die Musiker mit Instrumenten/Stimmen um? Lohnend ist immer der Versuch einer eigenen graphischen Darstellung, bspw. in Form einer Spannungskurve.

Generell sind Stücke, in denen Worte verarbeitet werden, Instrumentalmusik vorzuziehen, da sie zum einen in der Interpretation mehr Anknüpfungspunkte bieten, und zum anderen die Worte beim eigenen Musizieren wieder Verwendung finden können.

Des Weiteren gilt es, bei der Wahl des Stücks darauf zu achten, dass es musikalische Abwechslung bietet, die die Parameter Rhythmik, Melodik, Klang Anregungen für die Schüler bereithalten.

Damit sich der Aufwand auch lohnt, sollte für diese Einheit mindestens vier Stunden eingeplant werden. Besonders interessant gestaltet sich hernach die Auswertung des eigenen Stücks: Welche Klänge haben sich gut gemischt, welche wirken aufgesetzt? Kann die Form näher bestimmt werden? Können die einzelnen Musiker ihr Vorgehen näher begründen, musikalische Auslöser, entscheidende Momente des Stücks benennen?

Die Schüler, mittlerweile zu Komponisten gereift, werden mit anderen Ohren an das Ausgangsstück herangehen. Auch eine intensiviertere theoretische Befassung damit erhält nach den eigenen Erfahrungen eine neue Qualität.



## Konzept der Modellstunde

🎵 Material: CD / 5 Mikrophone / 3 Aktivboxen / PA, 2 Gitarrenverstärker / Mischpult / 5 Effektgeräte / 5 Klinke-Klinke-Kabel / 5 Klinke-XLR-Kabel / Arbeitsblätter / Kerze / 10 DIN A4 Schreibpapier für Notation.

### Vorbereitung:

- 🎵 Kreis herstellen mit Sitzkissen, Kerze in die Mitte, Raum abdunkeln
- 🎵 Elektronik aufbauen
- 🎵 Lichtspots checken
- 🎵 in den Ecken Arbeitsmaterial bereitstellen
- 🎵 CD einlegen und Lautstärke einstellen

### Ablauf:

#### a... Einfühlungsphase

Zeit	Arbeitsauftrag	Leitung	
10'	Einfinden im Kreis; bei Ruhe CD abspielen	keiner	
10'	nochmaliges Anhören mit Bewegung	Aufstehen; jeder für sich durch Bewegungen in die Musik einfühlen; dazu Lichteffekte	Meike
5'	das dem Stück zugrunde liegende Gedicht wird vorgetragen; kurze Information zum geschichtlichen Hintergrund (Widmung von Nono)	keiner	Andi und Elmar

#### b... Arbeitsphase

30'	Klangerforschung/Komposition einer Phrase	Gruppeneinteilung; Aufteilen auf die Arbeitsplätze. 30 Minuten Arbeitszeit	Florian
10'	wieder im Kreis: Vorstellungsrunde	Textzeile vorlesen; Komposition vorstellen – nacheinander im Kreis ohne Kommentar	Elmar
5'	gemeinsame Improvisation	Improvisation mit ausschließlicher Verwendung des erarbeiteten Materials	Uli

#### c... Reflektionsphase (wieder im Kreis)

## Arbeitsauftrag

**a...** Macht euch vertraut mit den Klangmöglichkeiten des Mikrofons in Verbindung mit dem Effektgerät

**b...** Lest die folgende Textzeile (**jede Gruppe erhielt nur eine Zeile**):

*Warum hört ihr nicht knistern die Nadel des Schicksals?  
Mit einem Rasiermesser aus Stein möchte ich diese Mauern spalten.  
Ihr werdet zerschellen in den Klippen.  
Die Kinder hüpfen, Herbstgebeten gleich, in den Tod.  
Ich weiß, ihr seid strenggläubige Wölfe.*

**c...** Komponiert nun mit diesen klanglichen Mitteln eine musikalische Phrase, die die Textzeile umsetzt. Die Art und Weise der Textumsetzung ist euch überlassen. Orientiert euch dabei an der Klangwelt Nonos.

**d...** Fertigt eine graphische Notation eurer Komposition auf beiliegendem Blatt an.

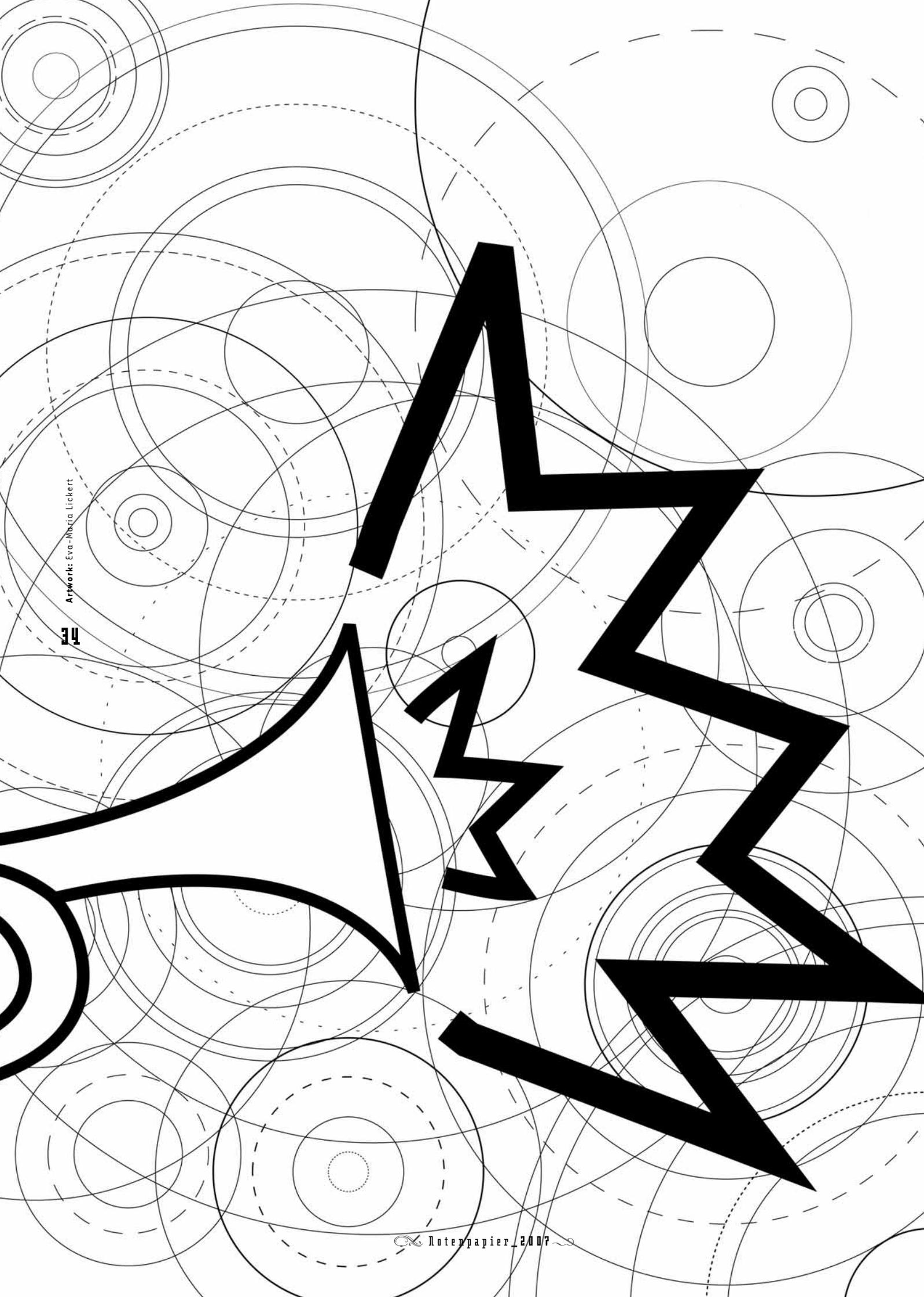
 Ulrich Gmeiner

studierte an der Musikhochschule und an der Universität Freiburg Schulmusik und Theologie



Artwork: Eva-Maria Lickert

14





# Komponierend Nono erfahren

*Florian Vogt*

 Wir verfolgten zwei Ziele: zum einen das Kennen lernen von Nonos Werk, zum anderen das Sich-vertraut-machen mit live-elektronischen Mitteln.

## Die Kompositionen der einzelnen Gruppen

 Wir teilten die Seminarteilnehmer in fünf Gruppen zu je vier bis sechs Studierende ein. Jede Gruppe erhielt einen Arbeitsplatz mit Verstärker, Mikrofon und unterschiedlichen Effektgeräten. Die Arbeitsaufträge umfassten das Kennen lernen der technischen Geräte und ihrer Klanglichkeit, das Komponieren eines Werkes und die graphische Notation desselben. Zur kreativen Stimulation gaben wir jeder Gruppe eine Textzeile aus Nonos Werk, auch mit dem Ziel, dadurch eine klangliche Nähe zu Nonos Werk zu suggerieren. Der Zeitrahmen zur Umsetzung betrug eine halbe Stunde.

35

Die einzelnen Ergebnisse der jeweiligen Gruppen

### **Gruppe I:**

Textzeile: *Die Kinder hüpfen, Herbstgebeten gleich, in den Tod.*

Der Komposition der Gruppe liegt eine deutlich erkennbare Struktur zugrunde: ein durchgängiger Klangteppich, der das Stück einleitet und abschließt, wird im Mittelteil überlagert von der Sprecherin, die die Textzeile rezitiert. Dies geschieht in erweiterter Form durch sukzessive Vergrößerung der Wortanzahl: mit dem letzten Wort des Gedichts beginnend kommt bei jeder Wiederholung das jeweils davor stehende Wort dazu. Der Klangteppich besteht aus Vokalstimmen, die in der Einleitung und am Schluss Windgeräusche und Kinderlachen imitieren, im Mittelteil jedoch einzelne Wörter auf verschiedenen Tonhöhen rezitieren. Das Stück der Gruppe hat eine dynamisch angelegte Form mit dem Höhepunkt an der Stelle, an welcher die Textzeile vollständig erklingt.

**Gruppe II:**

Bei der Umsetzung der Textzeile muss die Gruppe wohl etwas missverstanden haben, da sie nicht nur das vorgegebene *Warum hört Ihr nicht knistern die Nadel des Schicksals?*, sondern auch die Aufgabenstellung selbst vertont haben: »Macht euch vertraut mit den Klangmöglichkeiten des Mikrofons«. Entstanden ist ein recht langes Stück. Dies beruht auf dem prolongierenden Feedback-Effekt: einmal in Gang gebracht, musiziert das Gerät in Form von Endlosschleifen quasi von alleine. Diese Technik birgt zwei große Gefahren: Erstens passiert es leicht, dass nur Einzelmomente aneinandergereiht werden, ohne dass ein größerer Zusammenhang entsteht, zweitens ist es schwer, sich dem »Beat« zu entziehen, den das Gerät durch die regelmäßigen und pulsierenden Wiederholungen produziert. Leider ging die Gruppe mit keiner dieser beiden Gefahren konstruktiv um. Gemäß der »Partitur« wurden wenige Einzelmomente ohne inneren Zusammenhang aneinandergereiht, ein formaler Bauplan ist nicht erkennbar. Die Gefahr der Beat-Orientierung wird relevant in Bezug auf die Klanglichkeit des Stückes, welches sich an der Klanglichkeit Nonos orientieren sollte. Nono setzt das Feedback-Gerät gerade deswegen ein, damit kein Beat entsteht.

**Gruppe III:**

Das kurze und prägnante Werk dieser Gruppe ist dreiteilig angelegt: Einem kurzen ersten Teil, Imitationen von Wolfsgebrüll und Wind, folgt der Hauptteil, der die vorgegebene Textzeile (*Ich weiß, ihr seid strenggläubige Wölfe.*) verarbeitet. Diese Textzeile wird rezitiert und mit Wolfsgeheul kombiniert, das mit Hilfe des Effektgerätes produziert wird: einer gesungenen Linie wird simultan die Quarte darunter hinzugefügt. Ein kurzer Schlussteil (**Flüstern der Textzeile mit Einsatz des Echo-Effekts**) beendet das Stück, ohne auf den Beginn zurückzuweisen, es bleibt also eine Aneinanderreihung von drei disjunkten Teilen. Der Text jedoch wirkt wie ein roter Faden, d.h. als Zusammenhang stiftendes Element.

**Gruppe IV:**

Diese Gruppe schuf ein schlüssiges, steigernd angelegtes Werk mit der Klimax am Schluss. Nach einer kurzen Einleitung, die selbst dynamisierend aufgebaut ist, folgt der Hauptteil, dem ein langes Crescendo zugrunde liegt, vertont mit Wortwiederholungen (**aus der Textzeile *Ihr werdet zerschellen an den Klippen***) und Zischlauten. Die Klimax im Fortissimo besteht aus der gleichzeitigen Rezitation der Textzeile. Nur das Echo-Effektgerät hallt noch kurz nach.

**Gruppe V:**

Idee dieser Gruppe war es, prägnante Wörter aus der Textzeile *Mit einem Rasiermesser aus Stein möchte ich diese Mauern spalten* zu vertonen und mit unbestimmten Atem- und Luftgeräuschen zu vernetzen. Entstanden ist eine Reihungsform, die aber trotzdem als Ganzes wirkt, da die musikalischen Mittel gleich bleiben. Das musikalische Material besteht aus dem durchgängigen Einsatz jeweils einer einzelnen Stimme, die verstärkt und verfremdet wurde mit Hilfe des Flangers-Effekts.

## Klangliche Annäherung an Luigi Nonos Werk

🌿 Ein Teil des Arbeitsauftrages hieß: »Orientiert euch an der Klangwelt Nonos.« Durch das zweimalige Hören des kompletten Werkes in intensivierter Stimmung schufen wir eine atmosphärische Basis, an der man sich – bewusst oder unbewusst – orientieren konnte.

Im Folgenden möchte ich nun ein paar Aspekte der Komposition Nonos vorstellen, die wesentliche Bedeutung für die Klanglichkeit von Nonos Werk haben. Anhand dieser Kriterien werde ich die Ergebnisse der Gruppen untersuchen, um festzustellen, wie stark sich die Gruppen an Nono orientiert haben:

- 🌿 *Extreme Lagen*
- 🌿 *gesprochener verfremdeter Text*
- 🌿 *extreme Dynamik*
- 🌿 *Verwendung der Stimme und der Instrumente*
- 🌿 *Klangteppich/Ausbildung von Ebenen*
- 🌿 *Klangmasse.*

Gruppe I setzte auf einen Klangteppich (**Wind, Brummen**) den gesprochenen Text, der durch Wortumstellungen verfremdet wurde. Dadurch kam ein einheitlicher Affekt zustande, der dem Klangmassenprinzip Nonos durchaus entspricht; wegen der fehlenden Live-Elektronik, aber auch der Nichtverwendung extremer Lagen klingt das Stück jedoch ganz anders als bei Nono. Genau andersherum verhält es sich bei Gruppe II. Diese Gruppe kam erstaunlich nahe an den tatsächlichen Klang Nonos heran. Z.B. benutzten sie extreme Lagen und erzeugten mit Hilfe des Effektgerätes einen durchgehenden Klangteppich. Allerdings liegt hierin auch der entscheidende Unterschied zu Nono: Der Klangteppich ist nicht wirklich durchgehend, sondern es werden Einzelaktionen durch das Effektgerät wiederholt; somit ändert sich laufend das »Teppich-Pattern«, welches zudem nicht durch andere Ebenen überlagert wird. Es entstand also gerade keine sich bewegende Klangmasse, sondern eine Aneinanderreihung von »groovigen Einzelevents«. Die III. und V. Gruppe verwendeten die oben aufgeführten Elemente kaum. Zwar verfremdete die Gruppe V den Text und beide Gruppen führten die Stimmen in extremen Lagen und breiter Dynamik, jedoch entstand bei beiden keine sich bewegende Klangmasse. Am meisten Übereinstimmungen lassen sich im Stück der IV. Gruppe finden. Nicht nur wurde die Textzeile verfremdet und die Stimmen in Vokalisieren geführt, sondern es entstanden auch längere dynamische Entwicklungen; außerdem wählte die Gruppe für den 2. Teil einen Teppich (**»sch«**), auf dem der Text rezitiert wurde. Beide Teile des Stücks basieren demnach auf dem Prinzip der sich bewegenden Klangmasse.

Ein weiterer Aspekt betrifft die Form. Bei Nono sind drei formale Abschnitte auszumachen. Darin entwickelt sich die Klangmasse, verändert sich, stagniert etc., es gibt dynamische Einschnitte, Höhepunkte von Entwicklungen, usw.. Überlegungen in diese Richtung sind bei eigenen Kompositionsversuchen hilfreich, um einen Zusammenhang zu

schaffen. Bei den Gruppen I und IV ist dies sehr gut gelungen durch längere Entwicklungen, während bei den anderen Gruppen eher eine lose Aneinanderreihung verschiedener Elemente ohne übergeordneten Sinnzusammenhang auszumachen ist.

Schließlich bleibt noch zu untersuchen, inwiefern die Textzeilen, die allesamt aus Nonos Werk entnommen sind, geholfen haben, Assoziationen zur Klanglichkeit Nonos zu wecken. Dies war wohl bei keiner Gruppe der Fall. Falls der Text überhaupt Inspirationsquelle und nicht nur bloßer »Wortgeber« war, wurde selbiger eher in sich schlüssig vertont, ohne erkennbare Verbindung zu Nonos Werk.

Die obigen Untersuchungen sollten den Blick öffnen für manche Zusammenhänge, die zwischen dem Werk Nonos und unseren »Kompositionen« bestehen. Durch die Reflexion der entstandenen Stücke, die auf der Auseinandersetzung mit Nonos Werk beruhen, konnte jedoch der Blick auf Nonos Werk selbst geschärft werden.

## Die Kollektivimprovisation

 Der letzte Teil unserer Sitzung bestand aus einer Kollektivimprovisation. Wir dunkelten den Raum wieder ab und schufen damit eine ähnliche Atmosphäre wie wir sie schon beim zweiten Hördurchgang von Nonos Werk hergestellt hatten. Die kompositorischen Ergebnisse der einzelnen Gruppen bildeten das musikalische Material, welches ganz oder in Ausschnitten an passenden Stellen angebracht werden sollte, wobei wir den Gruppen offen gelassen haben, wie oft sie sich einbringen können. Dabei war uns wichtig, dass keinerlei Vorgaben im Raum stehen, wie und wann das Stück endet. Dadurch entsteht zwar die Gefahr, dass das Stück »aus den Ufern läuft« und kein Ende findet, jedoch ist dies auch eine produktive Schwierigkeit, da das Stück nicht enden kann, bis wirklich jeder ein Schlussgefühl hat und merkt, dass ein weiteres Eingreifen in die Musik dieses »natürliche« Ende zerstören würde.

Ich denke, dass trotz der weitestgehend offen gelassenen und un gelenkten Improvisation ein sechsminütiges Stück entstanden ist, das nie überladen wirkt, sondern – im Gegenteil – an manchen Stellen Ruhe und Überlegenheit ausstrahlt. Natürlich könnten manche Übergänge schlüssiger gestaltet werden, oder man könnte vermeiden, dass entstehende musikalische Charaktere nicht durch unachtsame Rückgriffe auf vorheriges wieder »verwässert« werden. Die oben angedeutete Gefahr des Nicht-Enden-Wollens hat sich jedenfalls nicht bestätigt: Das Stück endet schlüssig im Nichts.

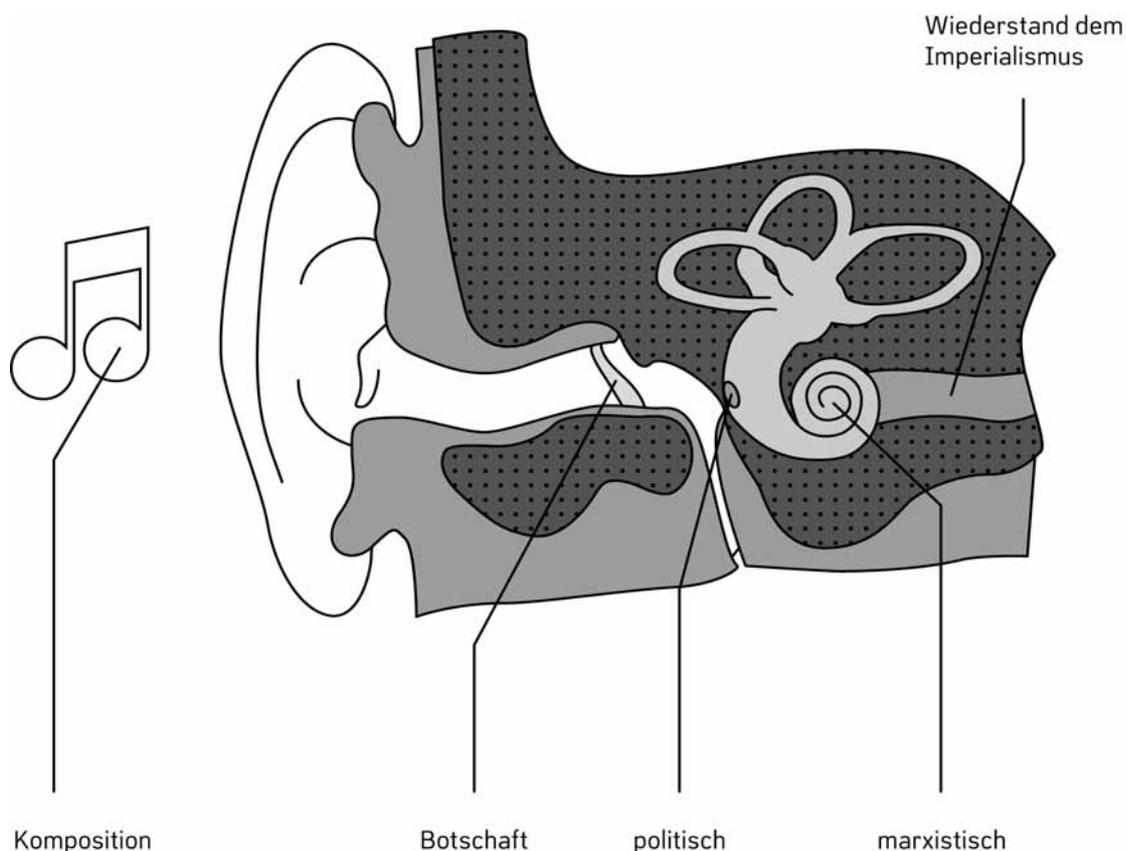
Wie weit wir unserem eigentlichen Ziel – nämlich der Annäherung an Nonos Werk – näher gekommen sind, vermag ich an dieser Stelle nicht sicher zu sagen. Sicherlich sind wir durch die eigene Beschäftigung mit elektronisch veränderten Klängen hellhöriger geworden, vielleicht sogar interessierter und motivierter, sich der Klangwelt Nonos produktiv auszusetzen.

## Ausblicke

Die Seminarsitzung könnte ein Teil eines umfangreicheren Projektes sein, welches viele Themen anspricht und behandelt. An unsere Sitzung könnte sich z. B. ein Projekt über Notation neuer Musik anschließen, mit spezieller Berücksichtigung von Nonos Notationsformen. Weiterhin bietet sich eine Untersuchung von neuen Spieltechniken und zeitgenössischen Gesangstechniken an, speziell im Zusammenhang mit live-elektronischer Musik. Eine Analyse von Nonos Werk auf diese Weise kann dann wieder Ausdruck finden in weiteren Kompositionsversuchen, die mit dem neuen Wissen klanglich erweitert werden können. Beispielsweise ließe sich ein Cello hinzunehmen, bei dem – wie bei Nono – alle vier Saiten auf die gleiche Tonhöhe gestimmt sind.

### Florian Vogt

studierte Schulmusik, Musiktheorie und Mathematik. Er unterrichtet an der Musikhochschule Musiktheorie und Korrepetition.







# Warschauer Dezember

Andreas Lang

Luigi Nonos »Quando stanno morendo«, aus dem *Diario Polacco N.2*, entstand als Auftragskomposition für das Festival »Warschauer Herbst«. Nono wurde im Oktober 1981 von der Festivalleitung gebeten, für das nächste Jahr ein »Polnisches Tagebuch« zu schreiben. 1958 hatte Nono ein Werk mit dem Titel *Diario Polacco* komponiert, in dem die eindrücklichen menschlichen, künstlerischen und politischen Erfahrungen, die seiner ersten Reise nach Polen entsprungen waren, ihren musikalischen Ausdruck gefunden hatten. Seither verfolgte Nono die Geschehnisse in diesem Land mit regem Interesse. Im Dezember 1981 wurde in Polen der Kriegszustand ausgerufen. Er ermöglichte es der kommunistischen Regierung Polens, die im Jahr zuvor gegründete, Demokratie einfordernde, freie Gewerkschaft »Solidarnosc« zu verbieten. Im Zuge der Bekämpfung regimekritischer Intellektueller konnte sich auch das Festival nicht halten. Unter dem Eindruck dieser Geschehnisse komponierte Nono das zweite *Diario*, das er nun »umso mehr« schreiben wollte. Das politische und humanistische Engagement Nonos findet seinen Niederschlag in einer äußerst emotionalen, spannungsgeladenen Musik.

Das Stück wurde wegen seiner großen Suggestivkraft ausgewählt. Ausschlaggebende Motivation war also einmal mehr das Phänomen der Auslösung von Gefühlszuständen durch Musik. Deshalb soll auch die folgende analytische Betrachtung des Satzes stets auf die Wirkung des Vorgefundenen ausgerichtet sein.

Der zu analysierende Mittelsatz, die Nummer 2, steht in Kontrast zu den beiden Ecksätzen und mag sowohl als Intermezzo wie auch als eigentlicher Kern des Werkes angesehen werden. In diesem zweiten Satz sind die Singstimmen den elektronisch bearbeiteten Instrumentalklängen untergeordnet. Die dynamische Bandbreite reicht vom vierfachen *piano* bis zum fünffachen *sforzato*, der Kontrast ist hier Form gebendes und Wirkung erzeugendes Mittel. Der Gestus dieses kürzesten der drei Sätze ist extrovertiert. Der Hörer wird vom aufmerksam nachvollziehenden Subjekt zum direkt angesprochenen, bedrohten Objekt. Die mit den Begleitumständen der Komposition einhergehende und

sich in den verwendeten Texten widerspiegelnde aufgewühlte Emotionalität findet hier ihren klarsten, ungefilterten Ausdruck.

Nono verwendet im *Diario polacco n.2* für die Sing- und Sprechstimmen Gedichte von den Ende des 19. Jahrhunderts geborenen Russen Velimir Chlebnikov, Boris Pasternak und Alexander Blok, dem ebenfalls im frühen 20. Jahrhundert wirkenden Ungarn Endre Ady, und von dem kürzlich verstorbenen polnischen Schriftsteller Czeslaw Milosz. Und in diesen Texten geht es vorrangig um die Notwendigkeit und das Gefühl von Veränderungen, aber auch die Möglichkeit des Scheiterns ist inkludiert.

## Das musikalische Material

 Der Satz »verläuft auf drei verschiedenen dynamischen Ebenen:

- a...** Bassflöte und Violoncello mit Verzögerungsgerät und Harmonizer
- b...** Sopran 2 und Mezzosopran mit Halaphon
- c...** vom Alt gesprochener Text, der von der »Reverse«-Funktion fragmentiert wird.

»Ebene **a)** bestimmt den dynamischen Gesamtverlauf, die Aussteuerung der beiden anderen Ebenen orientiert sich an ihr. An den lautesten Stellen kann Ebene **a)** die Klänge der beiden anderen Ebenen überdecken«. (**Partitur, S. XXXIV**)

Die Wirkung auf den Hörer ist eine beunruhigende, bedrohliche. Man meint ein Zetern und Wimmern zu vernehmen, Crescendi und Akzente klingen nach Gefühlsausbrüchen oder Schlägen. Somit entspricht der klangliche Ausdruck der emotional angespannten Thematik, die dem Werk zugrunde liegt. In besonderem Maße ist die Wirkung der Instrumentalebene abhängig von der live-electronic. Die Wirkung wird durch sie teils gesteigert, teils erst deutlich gemacht. Sowohl die Instrumente als auch die Sing- und Sprechstimmen werden von Mikrofonen abgenommen. Dies dient zum einen der Verstärkung – gerade auch äußerst leiser Arten der Tonerzeugung – und zur Regulierung der verschiedenen Ebenen. Zum andern arbeitet Nono mit Effekten, elektronischen Klangveränderungen, die er dem Originalklang beimischt, und mit der Bewegung von Klang im Raum. Die Einbeziehung der räumlichen Komponente erfordert eine besondere Gestaltung des Aufführungsorts, der im zweiten Satz vor allem in Bezug auf die Singstimmen von Bedeutung ist.

Der Gesang wird durch die Zuschaltung eines Halaphons im Raum bewegt. Die Bewegung beschränkt sich auf die in den Ecken des Aufführungsraums angebrachten Lautsprecher 1 – 4. Außerdem ist er mit einem zwei bis drei Sekunden dauerndem Hall belegt. Die Sprechstimme ist an einen Reverser angeschlossen, »der alle 1,5 Sek. Signale aufnimmt und gleichzeitig die vorausgegangene Aufnahme rückläufig wiedergibt«. (**s. xxxix**).

Durch die Einbeziehung des Raums befindet sich der Hörer tatsächlich im Klang. Er verfolgt nicht nur geistig abstrakte Abläufe in der Zeit, sondern wird physisch angesprochen, er kann den Klang, der zu seinem Umfeld geworden ist, im Raum verfolgen.

Dieser zusätzliche Parameter ist in Verbindung zu bringen mit dem Gefühl eines ruhe- und haltlosen Suchens. Darüber hinaus hebt sich die Gesangsebene damit von der statischen Instrumentalebene ab, die man demzufolge den starren und unterjochenden »orthodoxen Wölfen« des Chlebnikov-Gedichts zuordnen mag.

## Formverlauf

 Das Stück erhält seine Form durch verschiedene Verläufe von Spannungsbögen und Intensitätskurven. Der Gesang setzt erstmals in mit dem zweigestrichenen b ein. Dieser Ton markiert fortan den Beginn eines neuen Abschnittes von Gesang und Text. Sein zweites, drittes und viertes Auftauchen fällt mit den jeweiligen Einsätzen der Sprechstimme zusammen. Die dem Sopraneinsatz vorhergehenden Eingangstakte weisen den Hörer in eine düstere und latent-bedrohliche Grundatmosphäre ein. Dann setzt die dritte Ebene des Stücks ein: der Textvortrag. Das rückläufige Abspielen der Stimme ist zum einen ein klanglicher Effekt. Zum anderen erschwert es das Textverständnis. Das Gedicht erscheint fragmentarisch und zerstückelt. Ein Sprach- und Gedankenfluss kann nicht entstehen, wenige klar verständliche Passagen lassen den Gehalt nur erahnen. Erst beim dritten Mal wird das Gedicht dann komplett rezitiert.

Beim folgenden Crescendo zum *fortissimo* wird erstmals das Feedback zugeschaltet. Es stellt in seiner Überlagerung und Verdichtung eine neue, intensitätssteigernde Schicht dar. Stets von neuem crescendierende Sechzehntel-Staccati und Akzente, vom Cello al ponticello ausgeführt, verleihen diesem ersten Höhepunkt einen Gestus von Brutalität, der den in einer eigenen Sphäre schwebenden Gesang und die klagende Stimme zu erdrücken scheint. In dieser Musik gibt es, wie in Chlebnikovs Gedicht, wie im kommunistischen Polen, Unterdrücker und Unterdrückte.

Ein langes *fade out* lässt die sich angestauten Klangmassen langsam auslaufen. Mit dem Einsatz des Cello beginnt Abschnitt 2) in vierfachem Piano. Anders als zu Beginn des Stücks sind jetzt Output und Input der live-electronic geschlossen, nur die Kanäle des damit unhörbaren Feedbacks bleiben offen. Die Instrumentalklänge werden also nicht über Lautsprecher übertragen. Zu hören sind einzig die unverstärkten, gehaltenen *pppp*-Töne der Flöte und des Cellos. Dieser Bruch mit dem Vorangegangenen ist nicht spannungsfrei, sondern geladen mit einer Art Negativ-Spannung, die das Gefühl von Leere vermittelt, von einem Loch. Dann schlägt sie in ihr Gegenteil um: Die Input-Kanäle werden zurück ins Maximum geregelt, die Instrumente spielen subito *fff*. Auch für den Output ist erstmals das dreifache Forte vorgeschrieben. Der an dieser Stelle durch Triolen und entgegengesetzte Synkopen verwobene aber regelmäßige Rhythmus führt in seiner Potenzierung durch das Feedback zum Eindruck einer treibenden, schlagenden Walze.

Ein neuer Kreislauf beginnt: den der vermittelt erreichten, tatsächlichen Spannungslosigkeit. Trotzdem haftet dessen Nacktheit im Kontext des Stücks etwas Irritierendes an. Tatsächlich ist dieser Nullpunkt Beginn einer großen, kontinuierlichen Steigerung.

In Abschnitt **3**) breiten sich aufgewiegelte Kräfte ungebündelt aus. Bis zum Schluss des Stücks spielen die Instrumente *sfffff sempre*, und die Elektronik ist maximal ausgesteuert. Der Gesang schwenkt zu Beginn ein weiteres Mal über das dreigestrichene e zum zweigestrichenen b. Er soll laut Partituranweisung »real, aber fern« sein, »eine andere Ebene« (S. xxxii).

Dieser Gesang ist für Nono Ausdruck von Menschlichkeit, Gesang an sich ein Wesensmerkmal des Menschen. Der Titel des *Diario Polacco n.2, Quando stanno morendo*, bezieht sich auf ein weiteres Gedicht von Velimir Chlebnikov, in dem es heißt: »wenn sie am sterben sind, / singen die Menschen«. Der Mensch bewahrt sich seine Würde selbst im Angesicht des Todes durch das Singen, welches es, mehr noch vielleicht als der Verstand, vermag, dem Leiden an der Welt ein Eigenes, Unverfälschtes entgegenzusetzen.

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, dass die Direktheit des Satzes nur einen Aspekt der Kompositionsweise Nonos repräsentiert. Ein Charakteristikum vor allem Nonos späterer Werke, den Hörer auf eine äußerste Konzentration erfordernde Wanderschaft durch hoch differenzierte, fragile Klangkonstellationen zu schicken, wäre gerade anhand des ersten Satzes genauer zu studieren. Nonos Vorstellung eines aktiv-schöpferischen und sogar entgrenzenden Hörens ließe sich dort womöglich besser nachvollziehen.

## 44

*Zum Weiterhören und -lesen*

— **Armin Köhler:** Booklet zur CD »25 years Experimentalstudio«. Col legno (WWE20025), auf der das Stück enthalten ist.

— **Andreas Lang**  
studierte Schulmusik und Deutsch





Artwork: Kim Schreiner

Artwork: Kim Schreiner

46





# Sonst hätte man nie Gitarre spielen gelernt

Musikunterricht in Schweden

Ina Hohenhaus

»Ist zwischendurch ganz auflockernd«, »chillig«, »ein Erholungsfach« oder »mal ein Fach, in dem man nicht so viel auswendig lernen muss und in dem man sich nicht so konzentrieren muss wie z.B. in Mathe« – so begründeten deutsche Schülerinnen und Schüler in einer informellen Umfrage den Sinn des Musikunterrichts am Gymnasium. »Man muss auch was anderes machen dürfen als die ganze Zeit nur zu lesen und zu schreiben« und »man kann sich absingen, das ist gut«. Außerdem »darf man selbst Musik machen« und »Schüler, die zu Hause kein Instrument lernen, bekommen so die Gelegenheit dazu«. Und schließlich: »Sonst hätte man nie Gitarre spielen gelernt!« – Diese Gründe fielen Schülerinnen und Schülern aus Schweden zu ihrem Musikunterricht ein.

Seit der PISA-Diskussion ist der vergleichende Blick in andere Länder immer wichtiger geworden. Der Musikunterricht aber blieb in dieser Diskussion meist außen vor, da seine Inhalte nicht zum Teststoff gehörten. Doch auch im Fach Musik kann ein Vergleich mit dem Musikunterricht in anderen Ländern aufschlussreich sein. Während meines Aufenthaltes als ERASMUS-Studentin an der *Kungliga Musikhögskolan Stockholm* lernte ich schwedischen Musikunterricht im Rahmen eines Praktikums kennen. Es war nicht zu übersehen, dass er sich grundlegend von dem an deutschen Gymnasien unterscheidet, nicht zuletzt bedingt durch das andersartige Schulsystem in Schweden.

## Wie ist der Musikunterricht an schwedischen Schulen organisiert?

Alle schwedischen Schüler absolvieren ihre neunjährige Schulpflicht im Alter von sieben bis sechzehn Jahren an einer integrierten Gesamtschule, der sogenannten *Grundskola*. Im Zuge eines starken Dezentralisierungskurses der schwedischen Schulpolitik seit den 90er Jahren gewannen die Schulen große Freiheiten in der Gestaltung des Schulbetriebs: Unterrichtszeiten und Unterrichtsorganisation sind nicht mehr streng

vorgegeben. Es gibt also keine festen 40-Minuten-Einheiten mehr, und in einigen Fächern ist eine Halbierung der Klassen möglich, wenn das für die *Effektivität* des Unterrichts als nötig angesehen wird. Auch die Verteilung der Schulgelder und sogar die Lehrereinstellung sind Sache des Rektors. Staatliche Vorgaben gibt es nur in Form eines sehr allgemein gehaltenen Lehrplans, der generelle Ziele der schulischen Ausbildung angibt **(ähnlich wie bei den neu eingeführten Bildungsstandards in Baden-Württemberg)**.

Wie diese Ziele konkret in die Tat umgesetzt werden sollen, muss jede Fachgruppe an einer Schule im lokalen Arbeitsplan festlegen. Dazu gehört auch eine detaillierte Angabe von Benotungskriterien für die Klassen 8 und 9, die den Schülern meist über die Homepage der Schule zugänglich gemacht werden. In den ersten sieben Klassenstufen der schwedischen *Grundskola* gibt es keine Noten, sie werden durch halbjährliche sogenannte »Entwicklungsgespräche« mit Schülern, Eltern und Lehrern ersetzt.

Am Beispiel von zwei Stockholmer *Grundskolor*, der *Eriksdalsskolan* und der *Vasa Real Skolan*, möchte ich zeigen, wie die Umsetzung der nationalen Vorgaben in schulspezifischen Arbeitsplänen für das Fach Musik aussehen kann. Die Organisation des Musikunterrichts ist an beiden Schulen ähnlich. In Klasse 6 und 7 wird in der halben Klasse unterrichtet, d.h. Jungen und Mädchen getrennt, an der *Vasa Real Skolan* auch noch in Klasse 8; in den übrigen Klassenstufen erfolgt der Unterricht in ganzen Klassen. Auch die Unterrichtszeit wird recht flexibel gehandhabt. An der *Vasa Real Skolan* haben die Schüler in Klasse 6 nur eine halbe Stunde pro Woche Musikunterricht, in Klasse 7 und 8 jeweils 40 Minuten. An der *Eriksdalsskolan* fand der Unterricht der von mir besuchten 7. Klassen nur alle zwei Wochen statt, dafür dauerte er dann aber eineinhalb Zeitstunden.

Die beiden lokalen Arbeitspläne sind unterschiedlich aufgebaut. An der *Eriksdalsskolan* werden die Inhalte des Musikunterrichts jahrgangsübergreifend für die Klassen 1-3, 4-5, 6-7 und 8-9 angegeben, an der *Vasa Real Skolan* für jede Jahrgangsstufe einzeln. Da die *Vasa Real Skolan* nur die Klassen 4-9 anbietet und außerdem diese Spanne aufgrund der späteren Einschulung in Schweden vom Alter der Schüler her genau unserer Sekundarstufe I entspricht, werde ich meinen Vergleich auf diese Klassen beschränken.

## Inhalte der lokalen Arbeitspläne

 Den Arbeitsplänen beider Schulen gemeinsam ist eine Unterteilung der Musikunterrichtsinhalte in verschiedene Kerngebiete. An der *Vasa Real Skolan* unterscheidet man zwischen Singen, Instrumentalspiel, Theorie, Rhythmik, Musikhören, Musikgenres und »Musikschaffen«, an der *Eriksdalsskolan* zwischen Singen, Instrumentalspiel, Jugendkultur und Musikgeschichte. Diese Kerngebiete werden in beiden Arbeitsplänen anhand von konkreten Inhalten näher beschrieben. Der Arbeitsplan für die Klassen 4-5 der *Eriksdalsskolan* **(die also den deutschen Klassen 5-6 entsprechen)** enthält folgende Aspekte:

## **Singen**

- ☞ *Stimmbildung, Singtechnik. Lieder aus verschiedenen Ländern, Epochen und Kulturen in Zusammenarbeit mit den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern, auch in Fremdsprachen. Lieder auf Englisch.*
- ☞ *Aktuelle Musik, die die Schüler zu Hause hören.*

## **Instrumentalspiel**

- ☞ *Grundfertigkeiten in Rhythmus und Schlagzeug. Rhythmus- und Metrumsübungen in Form von Tänzen, Spielen und Übungen auf Schlaginstrumenten. Einfache Popbegleitung auf dem Schlagzeug.*
- ☞ *Einfache Schlagtechnik, so dass die Schüler ein Lied einzählen können.*
- ☞ *Die Schüler sollen elementares Wissen über ein Notenbild erwerben, wie Wiederholungszeichen, Pausen, Taktarten, da capo etc. Außerdem sollen sie Begriffe wie Rhythmus, Takt, Metrum, Melodie, Refrain etc. kennen.*

## **Jugendkultur**

- ☞ *Aktives Zuhören, Diskutieren und Praktizieren der aktuellen Jugendmusik/Idolkultur.*

## **Musikgeschichte**

- ☞ *Historische Tänze, Hören, Spielen und Singen von historischen Stücken in Zusammenarbeit mit dem Geschichtsunterricht.*

Auffallend sind dabei die Betonung des Stellenwerts der Jugendmusik und die fächerübergreifende Ausrichtung des Unterrichts. Musikgeschichte und klassische Musik werden nur als Teilaspekte in Zusammenarbeit mit dem Geschichtsunterricht behandelt. Das praktische Musizieren besteht hauptsächlich aus Singen und Spielen auf dem Schlagzeug oder Schlaginstrumenten, um das Rhythmusgefühl als Grundlage für weitere musikalische Tätigkeiten auszubilden. Aspekte der Musiktheorie werden unter dem Kerngebiet des Instrumentalspiels genannt, was zeigt, dass dieses Wissen aufgrund der praktischen Erfahrungen erworben werden soll.

An der Vasa Real Skolan sieht der Arbeitsplan für die 4. Klasse von den Inhalten her ähnlich aus:

## **Singen**

- ☞ *einstimmiges Singen, schwedische Lieder, Popsongs, Kanons, Kinderreime.*

## **Theorie**

- ☞ *Metrum, Rhythmusorchester, einfache Notenlehre.*

## **Rhythmik**

- ☞ *Bewegungsspiele, Körpergefühl, Raumgefühl, Umsetzen von Text oder Musik in Bewegung, Entspannung.*

## **Musikhören**

- ☞ *Hörübungen mit eigenen Überlegungen (Malen zu Musik, Darstellen, Dichten).*

## **Genres**

- ☞ *Schwedische Volksmusik, »Hits der Klassik« in einzelnen Stunden.*

Auch hier wird der Erwerb der rhythmischen Fähigkeiten in den Vordergrund gestellt. Neben Popsongs wird noch zusätzlich das Repertoire der schwedischen Volksmusik betont. Die Vielfalt der unter »Rhythmik« aufgeführten Aspekte kann mit dem Schulprofil der *Vasa Real Skolan*, »eine Schule in Bewegung«, erklärt werden. In Klasse 5 kommen dann Aspekte wie einfaches zweistimmiges Singen, englische Lieder, Volksmusik aus Europa und der ganzen Welt und erste Spielversuche auf der akustischen und der E-Gitarre, dem Klavier und dem Schlagzeug hinzu.

In beiden Arbeitsplänen stehen für die Klassen 6 bis 9 das Gruppenmusizieren mit akustischen und E-Gitarren, Klavier/Synthesizern und Schlagzeug sowie das Singen im Vordergrund. An der *Eriksdalsskolan* soll sich dabei jeder Schüler in der 6. Klasse für ein Instrument entscheiden, das er dann vorwiegend im Unterricht spielt. Die Schüler bilden feste Ensembles von ca. sieben Personen, also kleine Bands, die sich in den Unterrichtsstunden auf verschiedene Räume verteilen, die für den Musikunterricht zur Verfügung stehen. Am Anfang einer typischen Stunde wird besprochen, was erarbeitet werden soll, dann proben die Schüler teils selbstständig, teils mit Hilfe des Lehrers. Am Ende einer Stunde werden die Ergebnisse der (den) anderen Gruppe(n) präsentiert. Die Fertigkeiten, die für diese Tätigkeiten benötigt werden, sind im lokalen Arbeitsplan beschrieben, wie Mikrofontechnik, Akkorde spielen u. ä.

Auch an der *Vasa Real Skolan* ist dies ein wichtiger Bestandteil des Musikunterrichts, der vor allem in den höheren Klassenstufen durch das eigene »Musikschaffen«, das Komponieren, ausgebaut wird. In der 9. Klasse muss jeder Schüler, wahlweise alleine oder in der Gruppe, ein Lied komponieren und vorführen. Dafür wird ein schulöffentliches Festival veranstaltet, bei dem die Schüler ihre Lieder vortragen. Inhalte der Musiktheorie sollen so beim Komponieren direkt angewendet werden.

Die Behandlung von musikwissenschaftlichen Themen wird an beiden Schulen je nach Jahrgangsstufe thematisch aufgeteilt. An der *Vasa Real Skolan* ist dieses Schema ganz deutlich: In der 6. Klasse wird der Blues, in der 7. die Rock- und Popmusik, in der 8. der Jazz und in der 9. die klassische Musik vertieft. Oft werden diese Themen auch als vier- bis sechswöchige Unterrichtseinheiten und in fächerübergreifender Zusammenarbeit mit anderen Lehrern behandelt.

So wurde das Thema Blues in einer 7. Klasse, die ich in einem Hospitationsbesuch an der *Eriksdalsskolan* kennen lernte, in den Fächern Musik, Schwedisch und Englisch durchgenommen. Nachdem die Geschichte der Sklaven in Nordamerika und der Entstehung des Blues in Englisch besprochen worden war, dichteten die Schüler im Schwedischunterricht eigene schwedische Texte zu Chuck Berrys »School Song«, die sie dann im Musikunterricht einübten und im eigenen Ensemble aufführten. Die Blues-Form wurde dabei als musiktheoretischer Inhalt besprochen.

## Festlegung von Benotungskriterien im lokalen Arbeitsplan

 In den nationalen Vorgaben werden die Fähigkeiten der Interaktion im gemeinsamen Musizieren mit anderen, der reflektierenden Analyse von Musikstücken und der Übernahme von eigener Verantwortung und selbstständigem Arbeiten besonders hervorgehoben. Diese Fähigkeiten sollen sich besonders positiv auf die in den Klassen 8 und 9 vorgenommene Benotung auswirken. In den Arbeitsplänen der beiden Stockholmer Schulen wird dies in konkreten Beispielen umgesetzt, so dass sich jeder Schüler ein Bild über die Beurteilungskriterien der dreistufigen Notenskala machen kann. So muss ein Schüler an der *Vasa Real Skolan* für die Note *G* (»Bestanden«) »Musik aus verschiedenen Zeiten, Stilen und Kulturen kennen«, für die Note *VG* (»Gut«) »Musik aus verschiedenen Zeiten, Stilen und Kulturen verstehen und mit eigenen Worten beschreiben können« und für die Note *MVG* (»Sehr gut«) »das Aufkommen und die Entwicklung von verschiedenen Stilen analysieren, vergleichen und Schlussfolgerungen daraus ziehen können«. Auch die praktische Arbeit beim Ensemblesmusizieren wird nicht nur nach der Qualität der Ausführung, sondern auch nach dem Selbstständigkeitsgrad beurteilt:

Für die Note *G* muss man »im Ensemble einige Akkorde auf dem Klavier, der Gitarre oder der E-Gitarre spielen und auf dem Schlagzeug begleiten können«, für die Note *VG* »selbstständig im Ensemble wirken, zuhören und über das Gehörte reflektieren können und davon ausgehend das Musizieren weiterentwickeln können«, für die Note *MVG* »völlig selbstständig musizieren und ästhetische Überlegungen anstellen sowie ein Ensemble anleiten können«.

51

An der *Eriksdalsskolan* lassen sich ähnliche Elemente finden: Wer »die grundlegende Grammatik der Musik beherrscht«, also Begriffe wie Dur, Moll, Takt etc. kennt, bekommt die Note *G*, wer dieselben Begriffe »beim Musikhören mit Hilfestellungen anwenden kann« erhält die Note *VG* und wer sie »beim Musikhören selbstständig anwenden kann« ein *MVG*. Auch das Beherrschen unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade im Instrumentalspiel wird im Arbeitsplan der *Eriksdalsskolan* als Voraussetzung für eine bestimmte Benotung beschrieben: Ein Schüler, der sich in Klasse 6 für das Klavier oder den Synthesizer als »Hauptinstrument« entscheidet, muss für die Note *G* »ein Lied mit drei Akkorden begleiten können, indem er die Akkorde als Liegetöne hält und beim harmonischen Wechsel im Metrum richtig wechselt«, für die Note *VG* »ein Lied mit drei Akkorden mit einer einfachen Begleitfigur begleiten und dazu singen können« und für die Note *MVG* »ein Lied mit drei Akkorden mit einer einfachen Begleitfigur mit Akkordumkehrungen begleiten und dazu singen oder die Melodie spielen können, und das sowohl in der Gruppe als auch als Solo«.

Auffallend ist auch, dass an beiden Schulen grundlegende Verhaltensweisen im Unterricht als Mindestanforderung für das Erreichen der Note *G* formuliert werden. An der *Eriksdalsskolan* z.B. muss ein Schüler »an ein- und mehrstimmigem Gesang nach eigenem Vermögen teilnehmen«, »im Ensemble und alleine aktiv musizieren« und »Verantwortung für Instrumente und andere Musikgeräte und (...) den Geräuschpegel beim Musizieren übernehmen«, um die Note *G* zu bekommen. An der *Vasa Real Skolan*

muss man »aktiv am Unterricht teilnehmen und Anweisungen folgen können«. Somit kann sich der Musiklehrer bei Disziplinproblemen direkt auf den Arbeitsplan berufen. Allerdings wird die Wirksamkeit dieses Mittels dadurch eingeschränkt, dass die Note im Fach Musik nicht relevant für das erfolgreiche Abschließen der *Grundskola* ist.

Der schwedische Musikunterricht präsentiert sich also als sehr praxisbezogen und an der Jugendkultur orientiert; ein wichtiger Schwerpunkt ist das Musizieren in Bands, anhand dessen dann auch musiktheoretische oder – geschichtliche Inhalte erarbeitet werden. Die klassische Musik stellt nur einen von vielen anderen Unterrichtsinhalten dar. Das lässt sich einerseits mit der sehr heterogenen Schülerklientel der schwedischen *Grundskola* erklären, in der Kinder aus allen sozialen Schichten aufeinandertreffen, von denen die wenigsten zu Hause ein Instrument lernen und Zugang zur klassischen Musik finden, andererseits auch mit dem geringeren Stellenwert der Klassik in der schwedischen Gesellschaft, die durch ihr musikalisches Erbe nicht so »vorbelastet« ist wie der deutschsprachige Raum.

*Wie wird dieser Musikunterricht von den Schülern aufgenommen?*

## Umfrage zum Musikunterricht

52  Die Begeisterung der Schüler hat mich während meines Praktikums tief beeindruckt. Sie erschienen motiviert zum Musikunterricht und liehen sich sogar in Pausen und Freistunden Gitarren aus (**die in großer Anzahl im Musikraum vorhanden sind!**), um das im Unterricht Erlernte zu vertiefen. So kam ich auf die Idee, eine Umfrage zum Musikunterricht durchzuführen und deren Ergebnisse mit Äußerungen deutscher Gymnasiasten zu vergleichen. In einer informellen Aktion befragte ich eine 8. und drei 9. Klassen der *Vasa Real Skolan* und jeweils eine 9. Klasse der *Eriksdalsskolan* und der *Mariaskolan* in Stockholm. So kam es zu einer Befragung von insgesamt 119 schwedischen Schülern (**63 Mädchen, 45 Jungen, 11 Schüler gaben das Geschlecht nicht an**), die von vier verschiedenen Musiklehrern an drei verschiedenen Schulen unterrichtet wurden. Es handelt sich bei allen drei *Grundskolor* um Schulen der Stockholmer Innenstadt, die also im Hinblick auf ihre Größe und das sie umgebende kulturelle Umfeld über dem schwedischen Durchschnitt liegen. Auf deutscher Seite wurden fünf 10. und zwei 9. Klassen des *Bertold-* und *Goethegymnasiums* in Freiburg und des *Stadtgymnasiums Detmold* befragt. Diese Schüler waren vom Alter her mit den Schülern der 8. und 9. Klassen der schwedischen Grundschule vergleichbar. Der Umfang der deutschen Umfrage war etwas größer, es nahmen 154 Schüler teil (**89 Mädchen, 65 Jungen**), die von vier verschiedenen Musiklehrern unterrichtet wurden. Wie erwartet ließen sich Unterschiede in den Ergebnissen der schwedischen und der deutschen Umfrage feststellen, aber auch einige Gemeinsamkeiten.

Immerhin findet es die überwiegende Mehrheit der befragten Schüler gut, dass es überhaupt Musikunterricht in der Schule gibt. Diese positive Rückmeldung fällt bei den schwedischen Schülern (**93%**) leicht stärker aus als bei den deutschen (**81%**), von denen doch fast jeder fünfte meint, dass Musikunterricht in der Schule überflüssig sei.

Die Begründungen, die diese Schüler für ihr Urteil geben, beinhalten meistens, dass Musik unnötig (**»unbrauchbar fürs Leben«**) sei und nur für die Schüler wichtig, die sowieso schon in ihrer Freizeit Musik machen. Ein deutscher Schüler formuliert dies so: »Der Musikunterricht geht an den Schülern vorbei: Die, die musikinteressiert sind, unterfordert der Unterricht, die, die nicht musikinteressiert sind, interessiert der Unterricht nicht.« Die Diskrepanz zwischen »musikalischen« Schülern, also denen, die privat ein Instrument lernen und vom Musikunterricht angesprochen werden, und »unmusikalischen«, die diese Voraussetzungen nicht von Haus aus mitbringen, kommt bei den deutschen Schülern öfter zum Ausdruck: »Musikalische Schüler sind auch ohne Musikunterricht musikalisch, unmusikalischen bringt auch dieser Unterricht nichts, da er in den allermeisten Fällen viel zu oberflächlich ist.« Dieser Missstand wird von den schwedischen Schülern, die den Unterricht als nicht sinnvoll erachten, nicht angeführt; vielmehr betonen sie, dass der Musikunterricht zwar lustig, aber nicht nötig sei für das spätere Berufsleben und man ihn deswegen in den Freizeitbereich verlegen sollte.

Auch die Begründungen der positiven Annahme des Musikunterrichts unterscheiden sich: Bei den deutschen Schülern überwiegt das Argument, dass der Musikunterricht »zwischen durch ganz auflockernd«, »chillig«, »ein Erholungsfach« oder »mal ein Fach, in dem man nicht so viel auswendig lernen muss« sei und »man sich nicht so konzentrieren muss wie z.B. in Mathe«. Dieser Aspekt der Abwechslung im normalen Schulalltag wird auch von den schwedischen Schülern hervorgehoben, allerdings auf eine konstruktivere Art und Weise: »Man muss auch was anderes machen dürfen als die ganze Zeit nur zu lesen und zu schreiben« und »man kann sich absingen, das ist gut«. Außerdem »darf man selber Musik machen«, was als »aufmunternd« empfunden wird. Das Erlernen von Grundlagen auf einigen Instrumenten wird durchweg als positiv geschildert: Typische Kommentare wie »Schüler, die zu Hause kein Instrument lernen, bekommen so die Gelegenheit dazu« oder »Sonst hätte man nie Gitarre spielen gelernt!« zeigen dies. Auch der soziale Aspekt des Musizierens in Gruppen wird von den schwedischen Schülern berücksichtigt: »Man muss mit anderen zusammenarbeiten, das ist gut« und »Man lernt, in der Gruppe zu arbeiten und Rücksicht auf andere zu nehmen«.

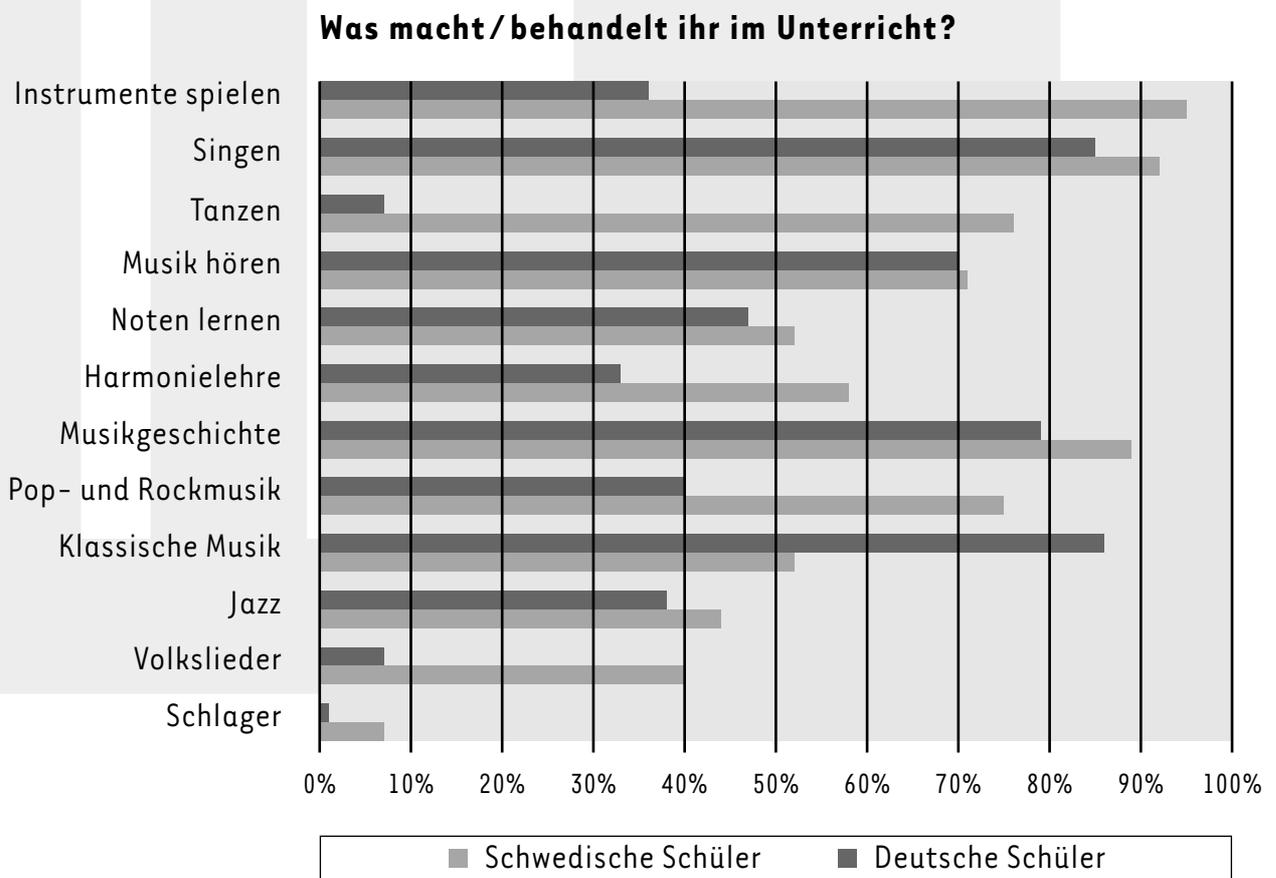
Sowohl deutsche als auch schwedische Schüler betonen den allgemeinbildenden Wert von Musik. Sie »gehört zu den Grundlagen unserer Zivilisation«, »ist ein Teil des Lebens« und »eine universale Sprache mit der sich Menschen jeder Sprache (...) identifizieren können«. Einzelne Schüler bemerken außerdem, dass man durch den Musikunterricht »einen breiteren Musikgeschmack« oder »einen neuen Blick für die Musik« bekommt; »Musikunterricht macht Schüler auf verschiedene Musikrichtungen aufmerksam und weckt ihr Interesse«.

Bei der Frage »Magst du den Musikunterricht?« zeigen sich große Unterschiede in der Verteilung der Antworten: 43% der schwedischen Schüler geben an, den Musikunterricht sehr zu mögen, im Gegensatz zu nur 7% der deutschen. Diese tendieren eher dazu, ihn »manchmal« zu mögen (**51% gegen 11% auf schwedischer Seite**). Diese Diskrepanzen erscheinen auf den ersten Blick als unrealistisch; vergleicht man aber dieses Ergebnis mit dem einer 1992 vom schwedischen *Skolverket* durchgeführten nationalen Auswertung des

schwedischen Musikunterrichts, in der die Frage »Wie findest du im Großen und Ganzen den Musikunterricht?« gestellt wurde, so fällt auf, dass dort ein ähnlicher Prozentsatz der schwedischen Schüler vergleichbare Antworten gab: In der nationalen Auswertung fanden 90% der befragten Schüler den Musikunterricht »ziemlich gut« oder »sehr gut«, meiner Umfrage zufolge mögen 88% der Schüler den Musikunterricht »sehr« oder »meistens«. Dieses sehr positive Ergebnis auf schwedischer Seite erscheint mir deswegen nicht als zu hoch gegriffen.

Ein anderer Teil meiner Umfrage bezog sich auf die Inhalte des Musikunterrichts an schwedischen und deutschen Schulen.

Auch hier gab es sehr unterschiedliche Ergebnisse:



Dieses Diagramm veranschaulicht, wie viel Prozent der Schüler angeben, dass die jeweiligen Inhalte im Musikunterricht vorkommen. Der Wert für das »Tanzen« ist bei den schwedischen Schülern so hoch, weil an der *Vasa Real Skolan*, zu der ja vier der sechs befragten Klassen gehören, zu der Zeit ein HipHop-Tanzprojekt in Zusammenarbeit mit der Tanzhochschule Stockholm durchgeführt wurde.

Wie schon in der nationalen Auswertung sind auch in meiner Befragung der schwedischen Schüler die Prozentsätze für das Instrumentalspiel und das Singen am höchsten. Erstaunlich hoch ist im Vergleich zur nationalen Auswertung mit 89% der Wert für Musikgeschichte, was sich aber dadurch erklären lässt, dass im lokalen Arbeitsplan der *Vasa*

*Real Skolan* in der 8. Klasse die Geschichte des Jazz und in der 9. Klasse die der klassischen Musik vorgeschrieben wird. So erklärt sich auch der relativ große Anteil der schwedischen Schüler, die angeben, dass klassische Musik im Unterricht behandelt wird. Die Angaben der deutschen Schüler sind in vielen Fällen ähnlich, unterscheiden sich aber deutlich in den Kategorien »Instrumente spielen«, »Rock- und Popmusik« und »Volkslieder«. Diese Bestandteile des Musikunterrichts kommen hier seltener vor. Dass auch der Prozentsatz der deutschen Schüler, die »Harmonielehre« als einen der Inhalte ihres Musikunterrichts angeben, geringer ist als der der schwedischen, liegt wohl am Begriff selbst, der vielleicht für viele Schüler nicht klar war. In der schwedischen Version des Fragebogens verwendete ich noch zusätzlich das Wort »Akkorde«, was für die Schüler leichter verständlich ist.

Auf die Frage, welcher der Inhalte den Schülern am besten gefällt, liegt bei den deutschen Schülern das Singen mit 46% der Antworten auf Platz eins, bei den schwedischen das Instrumente Spielen (54%). 9% der schwedischen Schüler nennen außerdem das Schreiben von eigenen Liedern. Es wird also vor allem die praktische Seite des Musikunterrichts geschätzt. Die Verbesserungsvorschläge der schwedischen Schüler zum Musikunterricht beinhalten die Forderung nach mehr Musikunterricht und noch mehr praktischem Musizieren, wie z.B. dem Ausprobieren von Blasinstrumenten. Ein Drittel der deutschen Schüler fordert hingegen die Einbeziehung von aktuellen Musikrichtungen (**»dass mein Musikstil mal näher besprochen wird und nicht immer nur Klassik«**). Eine interessante Forderung ist meiner Meinung nach auch der Vorschlag eines deutschen Schülers, getrennten Musikunterricht für »Musiker« und »Nicht-Musiker« einzuführen.

Die Art von Musikunterricht, die in Schweden durchgeführt wird, bringt sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich. Die Orientierung an den Interessen der Schüler erleichtert sicher vielen den Zugang zum Musikunterricht, senkt aber auch die kognitiven Anforderungen desselben im Bereich der Musiktheorie und -geschichte. Außerdem ist es meiner Meinung nach auch sehr wichtig, den Schülern im Musikunterricht eine andere Art von Musik näher zu bringen als die, die sie sowieso schon täglich hören. Nun ist die klassische Musik ja auch nicht aus dem schwedischen Musikunterricht verdrängt worden; sie wird aber deutlich weniger intensiv und ausführlich behandelt als an deutschen Gymnasien. Ein Grund dafür liegt in den unterschiedlichen Schulformen: Eine sehr heterogene Schülerschaft an schwedischen *Grundskolor* steht der homogeneren an deutschen Gymnasien, die oft von den Eltern noch im Erlernen von Instrumenten und im Umgang mit klassischer Musik gefördert wird, gegenüber. Durch die Gliederung des Schulsystems in Deutschland ist am Gymnasium eine Behandlung von »klassischen« und theoretischen Themen angebrachter als an der schwedischen *Grundskola*.

Eine Übertragung des schwedischen Konzepts von Musikunterricht auf deutsche Verhältnisse zu propagieren, war also nicht meine Absicht und wäre auch gar nicht ohne weiteres möglich. Um »Schülerbands« im Musikunterricht zu bilden, muss eine Ausstattung an Musikinstrumenten vorhanden sein, die es an deutschen Schulen meistens nicht

gibt und die wohl auch in nächster Zeit aufgrund des allgemeinen Sparkurses nicht angeschafft werden kann. Auch ist ein effektives Arbeiten auf diese Art und Weise nur möglich, wenn in kleineren Gruppen unterrichtet wird, was organisatorisch an deutschen Schulen, die mehr der staatlichen Reglementierung unterworfen sind, schwer durchzuführen ist. Und nicht zuletzt die Ausbildung deutscher Musiklehrer erschwert einen solchen Musikunterricht, da Inhalte wie Gitarre-, E-Bass- und Schlagzeugspielen genauso selten im Studienplan stehen wie die Geschichte der Rock- und Popmusik. Mit der Einführung einer neuen Studienordnung an vielen Hochschulen, die sich oft mehr an Rock- und Popmusik orientiert, ist aber ein erster Schritt in diese Richtung getan.

Vielmehr geht es mir darum, einen Ansatz vorzustellen, der sicher im deutschen Musikunterricht vernachlässigt wird: Die Interessen der Jugendlichen zu nutzen, um sie für die Musik zu begeistern und sie so dem Musikunterricht näher zu bringen.

### *L i t e r a t u r*

- **Anweiler, Oskar (u. a.):** Bildungssysteme in Europa. 4. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1996.
- **Bundesministerium für Bildung und Forschung:** Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten. Bonn: Referat Öffentlichkeitsarbeit, 2003.
- **Schlegel, Clemens M.:** Europäische Musiklehrpläne im Primarbereich. Eine vergleichende Inhaltsanalyse. Augsburg: Wißner-Verlag, 2001.

### *I m I n t e r n e t*

- Informationen (*auch auf Englisch*) zum schwedischen Schulsystem, Evaluationen etc.: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se)
- z. B. schwedischer Fachlehrplan in Musik:  
[www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=EN](http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=EN)  
-> Compulsory school -> Syllabuses Music

### **Ina Hohenhaus**

Referendarin, studierte von 1998 bis 2005 Schulmusik, Französisch und Schwedisch in Freiburg. Das Studienjahr 2002/3 verbrachte sie als Erasmus-Studentin in Stockholm.







Artwork: Kim Schreiner

*a tempo*

*pizz. arco*

*-it.*

*f*





# Der Weg der Verheißung

Albert Einstein und das „Bibel“-Musical

*Nils Grosch*

 Albert Einstein setzte sich Mitte der Dreißiger Jahre für das musikalische Bühnenstück *Der Weg der Verheißung* bzw. dessen amerikanischer Adaption *The Eternal Road* ein. Das hat viel mit seinem politischem und humanitärem Engagement zu tun. Für Kurt Weills Musik schien er sich dabei kaum zu interessieren, sondern mehr für die Dramatisierung der Bibel. Die aus der Verfolgung resultierende Emigration in die USA teilten viele mit Einstein und Weill. Beteiligung an öffentlichkeitswirksamen, jüdischen Projekten gehörte indes kaum zum Programm dieser beiden prominenten Persönlichkeiten, doch gerade hier traf sich 1935, trotz ihres augenscheinlich grundverschiedenen Kunst- und Musikverständnisses, kurz ihr Weg.

Der Anlass war eine nordamerikanische Theaterproduktion mit dem Titel *Der Weg der Verheißung*. Die Initiative dazu war von Meyer Wolf Weisgal ausgegangen, dem amerikanischen Zionisten und späteren Privatsekretär Chaim Weizmanns. Es sollte eine wirkungsvolle, groß dimensionierte Show werden, die anhand einer Dramatisierung des alten Testaments auf die Verfolgungsgeschichte der Juden und damit zugleich auf die aktuelle Bedrohung in Deutschland aufmerksam machen sollte.

Begeistert von der Idee, den aus Hitlerdeutschland vertriebenen großen Regisseur für sein Projekt zu gewinnen, ging Weisgal zunächst auf Max Reinhardt zu. Auf dessen Vorschlag hin wurden Franz Werfel als Buchautor und Weill als Komponist ins Team geholt. Dieses Team traf sich 1934/35 in Paris, Venedig und Salzburg, um gemeinsam jenes Theaterprojekt voranzubringen, das zu einem der größt dimensionierten, ja überwältigendsten Ereignisse werden sollte, das die amerikanischen Bühnen bis dahin erlebt hatten.

Reinhardt und Weill waren zentrale Persönlichkeiten jener innovativen, lebendigen deutschsprachigen Theaterkultur gewesen, die bald nach Hitlers »Machtergreifung« auseinandergebrochen war, als sich ihre Hauptvertreter, sofern sie dem Holocaust entkamen, in alle Windrichtungen zerstreuten. Mit recht unterschiedlichen Vorstellungen gingen Weill, Werfel und Reinhardt das Stück an, und die Phase der Entstehung war eine

Zeit der Querelen, in deren Verlauf die drei Mitarbeiter heftige Konflikte durchzustehen hatten. Weill hatte ein musikdramatisches Werk vor Augen, Werfel hingegen wies den gesprochenen Passagen die Priorität zu. Die gigantischen Vorstellungen Reinhardts wiederum verlagerten den Schwerpunkt der Arbeit (**und der Finanzierung**) auf ein Terrain, von dem aus das ganze Projekt immer wieder an die Grenzen des Möglichen geriet. Zu einer ersten, tiefen Krise kam es in der ersten Jahreshälfte 1935.

Als im Juli 1935 der Initiator und Produzent des *Wegs der Verheißung* Weisgal zusammen mit Joseph Brainin, dem Werbechef der von ihm ins Leben gerufenen M.W.W. Productions, Albert Einstein aufsuchten, war die Situation des Stücks bereits prekärer, als Weisgal ihm gegenüber eingestanden hatte. In einem Brief, den er dem Physiker gleich nach dem Treffen schrieb, skizzierte Weisgal, wie sich jetzt, wo schon das Stück bereits in weiten Teilen von Werfel und Weill fertig gestellt, auch Reinhardt zur Leitung bereit war, die potenziellen Geldgeber und die wichtigen Figuren unter den amerikanischen Zionisten ablehnend dem Projekt gegenüber zeigten.

Der von Reinhardt ins Produktionsteam geholte österreichische Bühnenbildner Oskar Strnad war im Verlauf der Vorarbeiten schwer erkrankt. Er hatte einen Bühnenplan mit einem Zelt entworfen, in dem die ganze Produktion als mobiles »pageant«, als propagandistisches Massenspektakel durch die Staaten hätte ziehen können. Nun, da Strnad aus der Produktion ausscheiden musste (**er starb am 3.9.1935**) akquirierte Reinhardt den amerikanischen Architekten und Bühnenbildner Norman Bel Geddes. Noch während Reinhardt im Laufe des Sommers 1935 in Salzburg weilte, dort auch mit Werfel und Weill an dem Stück arbeitete, trug in New York Bel Geddes, offenbar im Gespräch mit Weisgal und gelegentlichem telegrafischen Kontakt mit Reinhardt, Strnads Pläne zu Grabe. Er forderte ein festes Haus.

Ohne Reinhardts Beisein hatte Weisgal dem Bühnenbildner bereits zu diesem Zeitpunkt die Finanzierung am Manhattan Opera House in Aussicht gestellt. Allerdings trieb er die Gesamtkosten unendlich in die Höhe. Letztlich, nach zweimaliger Verschiebung des Premierentermins, ließ sich das Problem nur durch eine Entlassung Bel Geddes' lösen. »Wäre er dabei geblieben«, so erklärte Weisgal später lakonisch, »dann hätte er die Bühne immer mehr verbessert und das Eröffnungsdatum immer weiter verschoben, bis wir beide altersschwach geworden wären.«

Weisgal, der im August in Salzburg eintraf, musste Reinhardt, Werfel und Weill eröffnen, dass »weniger Geld u. ein kleineres Haus vorhanden sind, als wir dachten«, wie Weill am 26. August Lotte Lenya mitteilte. Offensichtlich bedeuteten die neuen Anforderungen der Bühne Einbußen in einem noch nicht einmal richtig durchkalkulierten und auch bislang keineswegs eingeworbenen Gesamtbudget, so dass Reinhardt ganz aussteigen wollte.

In diesem schwierigen Stadium befand sich das Projekt, als Weisgal in einer großen Kraftanstrengung seinen (**erneuten**) Vorstoß beim Auftun neuer Geldquellen startete. Bereits im März 1935 hatte Einstein durch Weisgal Werfels Librettoentwurf zu lesen bekommen und sich intensiv damit befasst. Er äußerte seine »Bewunderung« für Werfels

Buch. Daraufhin setzte sich Einstein, unmittelbar nachdem ihn Weisgal von der prekären Finanzsituation in Kenntnis gesetzt hatte und um Unterstützung angegangen war, in Bewegung. Einen alsbaldigen Aufenthalt in New York City nutzte er zu ersten Gesprächen mit potentiellen Geldgebern.

Die überlieferte Korrespondenz im Albert-Einstein-Archiv gibt allenfalls Bruchstücke jener offensichtlich regen Aktivität des Physikers wieder. Diese ging den Quellen zufolge in dreierlei Richtungen:

- 1.** Zunächst schaltete Einstein Abraham Flexner und seine Frau, die Schriftstellerin und Dramatikerin Anne Crawford Flexner, ein. Letztere erklärte sich bereit, sich mit Reinhardt zu treffen und die Produktion mit ihm zu diskutieren. Einstein hatte Flexner schon 1921 bei seinem ersten USA-Besuch kennen gelernt. 1932/33 gründete Flexner – in freundschaftlichem Kontakt mit Einstein stehend – das Institute for Advanced Studies an der Universität in Princeton. Mit seiner Verbindung zu einflussreichen und wohlhabenden jüdischen Geschäftsleuten in den USA sowie zur Rockefeller-Foundation erwies er sich als wichtiger Ansprechpartner für Einstein, um Weisgal bei seiner Mittelsuche für die *Eternal Road*-Produktion zu unterstützen.
- 2.** Möglicherweise ließ Einstein seine Beziehungen bis hin zu dem einflussreichen und wohlhabenden jüdischen Großindustriellen Felix Warburg spielen. Warburg hatte bei Einsteins USA-Besuch 1921 dessen Empfang und Betreuung übernommen und den berühmten Physiker so persönlich kennen gelernt. Direkt oder indirekt ist auch Warburgs Name verbunden mit der Produktion von *The Eternal Road*. Zunächst äußerte sich Warburg zwar skeptisch in einem Brief, dessen Kopie auch Einstein übermittelt wurde: Ihm schien das unmittelbare humanitäre Engagement wohl effizienter als jener Weg einer aufwändigen und künstlerisch anspruchsvollen Propaganda auf der Bühne. Doch trotz seiner Skepsis an Weisgals Initiative unterstützte Warburg letztlich das Projekt, zumal schon allein Warburgs Name in Verbindung mit dem Stück Weisgal die Türen bei anderen Financiers öffnen helfen sollte.
- 3.** Auf zwei großen Empfängen in New York, bei denen auch das gesamte Produktionsteam anwesend war, trat Einstein als Redner auf und sprach emphatische Worte, die am 8. Oktober 1935 auch im Rundfunk übertragen wurden.

Bleibt die Frage, was Einstein, der weder ein großer Theatergänger noch ein Fan von neuer Musik oder gar von Weills epischem Theater war, zu letztlich so intensivem Einsatz für diese gigantische Theaterproduktion bewegte. Einsteins Position und seine Äußerungen legen hier im Wesentlichen zwei Spuren der Deutung, die es zu verfolgen lohnt:

Leonard M. Fiedler weist zu Recht darauf hin, dass Einstein Zionist war wie Weisgal. Hinter den gemäßigt zionistischen, auch stellenweise zögerlichen Bekundungen Einsteins steht indes keine religiöse Bindung an das Judentum. Vielmehr fühlte er sich, zumal seit seiner Berufung nach Berlin 1914, zum Judentum als einer Gruppe hingezogen, die er immer wieder mit dem in diesem Zusammenhang »ungewöhnlich klingenden« Wort »Stammesgenossen« (**wohl in Vermeidung von Begriffen wie »Glaubensbrüder«**) bezeichnete. Gerade die Distanzierung zu jenen »Stammesgenossen«, denen es um eine bestmögliche

Assimilation ging und denen Einstein »Mangel an Stolz, Selbstbewusstsein und Solidarität« vorwarf, hatte den Forscher zu intensiver Auseinandersetzung mit dem Judentum und letztlich ausschlaggebend zum Zionismus gebracht, wie Albrecht Fölsing überzeugend nachgezeichnet hat.

War *Der Weg der Verheißung* ein zionistisches Werk? Zweifelsohne sollte es das werden. Doch Weisgals Bereitschaft, es Künstlern wie Reinhardt, Werfel und Weill zu übergeben, implizierten schon Abstriche an dieser propagandistischen Grundkonzeption. Und letztlich wirkte *Der Weg der Verheißung* bei seiner Premiere nicht als Propagandastück, wie die Besprechung des bedeutenden Theaterkritikers Brooks Atkinson verdeutlicht:

*Als dieses Werk geplant wurde, lag ihm fraglos eine politische und propagandistische Idee zugrunde. Im Laufe der Gestaltung ist jedoch diese Schlacke vollkommen verloren gegangen und was man schließlich zu sehen bekam, hatte keine Spur mehr von derartigem, war nur noch ein wundervolles Zusammenspiel aller reinsten und edelsten, künstlerischen wie menschlichen Kräfte des Theaters.*

Die Umdeutung des ursprünglichen Konzepts dürfte Einstein also durchaus entgegengekommen sein. Er selbst erklärte in seiner Ansprache bei dem Empfang im Oktober 1935, dass es ihn an der aktuellen Arbeit von Reinhardt und seines Produktionsteams besonders gefreut habe, »dass er die Bibel zum Gegenstand seiner Darstellung macht. Denn dieses große Werk ist nicht nur eine der beiden Hauptsäulen unserer Kultur, es ist die Basis unseres ganzen moralischen Lebens, und eines großen Teils der Kunst in den letzten tausend Jahren.« Offenbar ging es Einstein darum – zumal vor der medialen Öffentlichkeit des Rundfunks – den jüdischen Aspekt nicht hervortreten zu lassen, da er von der Bibel spricht, sie zudem als kulturelles und moralisches, nicht aber als religiöses Fundament prononciert. Dies mag man mit der Intention einer auf Werbewirksamkeit angelegten Rede erklären, in der eine amerikanische vielmehr als eine jüdische Gemeinschaft angesprochen war. Und hier gewinnt die künstlerische Aufarbeitung der Bibel für Einstein erst ihre konkrete, aktuelle, ja politische Relevanz:

*Die Bedeutung aber einer künstlerischen Vorführung der Bibel, im Licht der modernen künstlerischen Auffassung, liegt darin, daß die Basis unseres gesellschaftlichen Lebens, das in der Bibel verkörpert ist, durch die Bedrohung der politischen Verhältnisse unserer Zeit ein ganz besonderes tiefes Interesse bekommen hat. Und ich glaube, daß es ein großes Werk ist, das damit getan ist, um das Bewußtsein dieser, der herrlichen Bibel in uns zu vertiefen. Möge dieses gelingen und mögen alle diejenigen, die wirkliche Freunde unserer Kultur sind, in dieser Bestrebung zusammenwirken.*

In der Tat, unausgesprochen interpretiert Einstein den *Weg der Verheißung* als politisch-aufklärerisches Stück gegen die Bedrohung durch den Nationalsozialismus, das seine Argumente auf die kulturellen und moralischen Werte der Bibel stützte. Doch zeigt diese Auslegung wie weit Einstein vom Zionismus Weisgals entfernt war.



## *L i t e r a t u r*

— Eine ausführliche Fassung dieses Textes ist nachzulesen in:  
»Musizieren, lieben – und Maul halten!«: Albert Einsteins Beziehungen zur Musik.  
Hg. von Ivana Rentsch und Anselm Gerhard. Basel: Schwabe, 2006.

∞ Dr. Nils Grosch

Musikwissenschaftler und Konservator am Deutschen Volksliedarchiv hat von 2001 – 2002 den Lehrstuhl in Musikwissenschaft an der Musikhochschule vertreten.  
Zur Zeit befindet er sich zu einem Forschungsaufenthalt in Santiago / Chile





Artwork: Robert Len

64

DO RE MI FA SO LA TI DO

DO RE MI FA SO LA TI DO  
DO RE MI FA SO LA



# Aus voller Kehle?

Ausgrabungen zur Historischen Gesangspraxis

Angela Postweiler

 Unzufrieden damit, in meiner musikalischen Ausbildung sehr wenig über alte Gesangspraxis mitzubekommen, beschloss ich, selbst auf die Suche zu gehen. Die Frustration folgte auf den Fuß. Es gibt kein Rezept, wie man früher gesungen haben könnte, kein klar formuliertes Stimm-Ideal, keine genau beschriebene Praxis des Kunstgesangs! Erst bei genauerer Einsicht zeigt sich, dass ältere Quellen mehr Informationen erhalten, als uns bewusst ist. Daher begann ich damit, Lodovico Zacconis Traktat *Prattica di musica* genauer unter die Lupe zu nehmen, um dann in weiteren Schritten die Hinweise aus den historischen Texten für heutige Interpretationen Alter Musik anwendbar zu machen.

Bei der Umsetzung älterer Theorie in die heutige Praxis steht man vor allem vor zwei grundsätzlichen Problemen, nämlich einmal gesangstechnischen und zum zweiten ästhetischen. Nicht immer ist klar, wie bestimmte Verzierungen technisch auszuführen sind. Außerdem hatten Verzierungen generell im historischen Kontext einen anderen Wert als heute, was mit den unterschiedlichen Vorstellungen von Komposition zusammenhängt.

## Lodovico Zacconi

 Zacconis Gesangslehre ist besonders aufschlussreich, weil sie in der Zeit des musikalischen Stilwandels um 1600 erschien. 1592 kam der erste, 1622 der zweite Band der *Prattica di musica* heraus. Zacconi, 1555 in Pesaro geboren, trat bereits mit dreizehn Jahren in den Orden der Augustiner ein und praktizierte sowohl den Choral – als auch den Kunstgesang (*canto figurato*). In Venedig erlernte er die berühmte *gorgia*-Technik. Obwohl er 1575 zum Priester geweiht wurde, trat er eine Zeit lang als Sänger auf, kehrte aber später in sein Amt zurück. Er starb in Pesaro 1627.

## Zwischen Tradition und Umbruch

🌿 Vielleicht erfolgte Zacconis Rückzug als Sänger mit dem musikalischen Stilwandel um 1600, dem *stile nuovo*, wie Chrysander vermutet (S. 546). Diese neue Bewegung bildete die Grundlage für die Entstehung der Oper. Erstaunlicherweise erfährt man bei Zacconi nichts vom inzwischen etablierten rezitativen Gesang (*recitar cantando*) oder anderen Erscheinungen des neuen Stils. Dass er ihn gekannt haben muss, zeigt seine Toleranz gegenüber der von konservativer Seite angegriffenen Dissonanzbehandlung bei Monteverdi, (genauer: das freie Eintreten einer Septime nach einer Pause), was Zacconi, des guten Effekts wegen, nicht verurteilt (in: Chrysander, S. 551).

Trotz konservativer Grundhaltung ist seine Gesangslehre sehr fortschrittlich. Zeitgemäß erscheint etwa seine Vorliebe für den begleiteten Sologesang. Damit ist die etwa um die Mitte des 16. Jahrhunderts entstandene Praxis gemeint, mehrstimmige Vokalmusik auf Solo und instrumentale Begleitstimmen zu verteilen. Das bietet (schon vor der »Erfindung« des Generalbasses) die Möglichkeit, den Gesangspart auszufigurieren. Zacconis detaillierte Beschreibungen der Gesangkunst ist ungewöhnlich, denn damals galt Expertenwissen als geheim. Sein Zeitgenosse Costanzo Porta soll ausgerufen haben: »Nicht für tausend Dukaten würde ich die Geheimnisse hergegeben haben, die dieser Mönch kund gemacht hat« (in: Chrysander, S. 549).

## 66

### Hinweise zur Gesangstechnik

🌿 Die oft beschriebene *gorgia*-Technik (»das Schlagen der Kehle«, wie es meist bezeichnet wird: *battuta di gola*) war nicht nur als Hilfsmittel für die Ausführung schneller Noten von Bedeutung, sondern weist auf ein gebündeltes, lebhaftes, schwingendes Timbre durch die laryngeale Resonanz hin, was zugleich auf die Bevorzugung eines entsprechenden Timbres über einen langen Zeitraum schließen lässt. Die *gorgia* (Kehlfertigkeit) verlangt eine leichte und flexible Stimme. In der Kirche wurde aber mit voller Stimme gesungen. Gleichwohl gab es auch in liturgischem Bereich Diminutionen, und zwar auch auf hohem Niveau, z. B. in Durantes *Arie devota* (1608). Entweder wurden also Diminutionen in der Kirche mit einer anderen Technik gesungen, oder die *passaggi* wurden anders ausgeführt.

Eine der heute viel diskutierten Arten betrifft das **Vibrato**. Bei Zacconi wird das Vibrato als Hilfe für die Koloraturen gesehen: »Das Tremulo (*il tremulo*) oder die bebende Stimme (*la voce tremante*) {ist} der wahre Zugang zur *gorgia* und zum Diminuieren. Ein Schiff segelt eben schneller, wenn es erst einmal in Bewegung ist, sowie man höher springt, wenn man erst ein Stückchen läuft« (in: Wilson, S. 5). Allerdings ist nicht eindeutig, um welche Art von Vibrato es sich handelt: um ein Tonhöhenvibrato, ein schnelles Wiederholen desselben Tons, das Giulio Caccini »trillo« nennt, oder ein Beben auf demselben Ton, dem venezianischen Orgeltremulaten *voce umana* entsprechend?

Beim Gebrauch der verschiedenen **Register** unterscheidet Zacconi drei Arten von Stimmen: die Bruststimme, die Kopfstimme und die »stumpfen« Stimmen (*voci ottuse*). Letztere sind Stimmen, die nicht herausgehört werden, weil sie zu schwach und bedeutungslos sind. Die Bruststimme sei die wahre Natur, weil sie die natürlichste sei (sie ist ja auch dem Sprechen am nächsten), da sie die »Werkzeuge« des Singens (die Lungen) in sich enthalte. Eine weitere Art, als Mittelstimme bezeichnet, beinhalte beides, Kopf- und Bruststimme, und sei neben der Bruststimme auch zu favorisieren.

Wie Caccini plädiert Zacconi dafür, ein Stück in einen beliebigen Modus zu transponieren, um eine angenehme und wohlklingende Stimmlage zu ermöglichen. Zur Lautstärke äußert Zacconi, man solle ein Forcieren der Stimme vermeiden und in natürlicher Weise singen, dabei allerdings zwischen Kirchengesang (kräftig) und einer kammermusikalischen Stimmgebung (verhalten) unterscheiden.

Zacconi entwickelt ein detailliertes **Übungsprogramm**. Zur Aneignung empfiehlt er, zunächst seine Diminutionsbeispiele so lange zu üben, bis sie sich automatisiert hätten. Als zweiten Schritt singe man ein Duo mit Ausschmückungen, aber erst ohne Text. Um zur wahren Meisterschaft zu gelangen, übe man auf allen fünf Vokalen. Dabei könnte man bemerken, dass die geschlosseneren Vokale einfacher zu singen seien, da sie weniger Luft bräuchten. Bevor man den Text hinzufüge, wiederhole man das Gleiche so lange bis es sich automatisiert habe. Dann spreche man den Text so lebendig und klar, als würde man vorlesen.

Die unterschiedliche Arten von **Verzierungsmöglichkeiten** scheinen sich zunächst nur gering voneinander zu unterscheiden. Zacconis Einteilung erfolgt in kürzere und (für Geübtere) längere Diminutionsketten. Gleichzeitig mahnt er die Virtuosen zur Bescheidenheit. Zuweilen gefalle an einer Dame auch ein einfaches Schmuckstück.

Es scheint das höchste Ideal von Zacconis »Zielgruppe« gewesen zu sein, mit Verzierungen Vergnügen, Lust und Befriedigung hervorzurufen. Das Beherrschen der *gorgia* war gewissermaßen die Visitenkarte des Sängers. Daher spielen im Werte-Ideal der Zeit Verzierungen eine so große Rolle. Sie zeigen »Grazie« und »Anmut« und gehören zu einem ganzheitlichen Auftrittskonzept, in das auch die äußere Erscheinung, Haltung, Gebärde und nicht zuletzt die Kleidung eines Sängers einbezogen sind. Alles müsste von gutem Geschmack und Manieren zeugen. Vermeiden sollte man unschöne Gesten und Körperbewegungen. Aus diesem Grunde spielten Aristokraten keine Blasinstrumente wie Trompete oder Zink. Sie könnten die Gesichtszüge entstellen.

## Zur Umsetzung heute

 Heute gehen wir dagegen von ganz anderen ästhetischen Wert-Vorstellung aus. Im Mittelpunkt steht die Komposition als Kunstwerk. Damit ist zugleich eine dienende Funktion des Interpreten eng verknüpft. Verzierende Zusätze sind zu vermeiden. Hier zeigt sich exemplarisch, wie schwierig es ist, mit modernen Maßstäben und Werturteilen alte Quellen zu bewerten.

Anstelle der *gorgia*-Technik geht es heute um **Zwerchfell-** und **Vibratoartikulation**. Beide ermöglichen eine Legatoführung sowie Koloraturensingen, bei der die größere Weite des Schlunds durch Tiefstellung des Larynx erhalten bleiben kann. Bei der Vibratoartikulation muss das Tempo von Koloraturen der Vibratofrequenz des Interpreten angepasst werden (**Fischer, S. 164**). Auch mit der Zwerchfellartikulation sind schnelle Läufe nicht realisierbar, wenn jede Note einzeln artikuliert werden soll.

Die tiefe Kehlkopfstellung bewirkt nicht nur eine Dehnung und damit höhere Spannung der Stimmbänder, sondern aktiviert den **Sängerformanten**, was in Folge der gesteigerten Ansprüche an die Sängerstimme (Lautstärke und Durchdringung) erstrebenswert wurde. Das Singen schneller *passaggi* ist dabei allerdings sehr eingeschränkt, da ein kontrolliertes schnelles Öffnen und Schließen der Glottis, wie es die *gorgia* erfordert, nicht möglich ist. Die erhöhte Spannung auf den Stimmbändern (um höhere Leistungen zu erbringen) bewirkt eine geringere Beweglichkeit und Flexibilität.

Das **Vibrato**, das heute als Kennzeichen der ausgebildeten Sängerstimme gilt, ist eine Erfindung des 20. Jahrhunderts (Moens-Haenen) und zählt nicht zur Verzierung, sondern ist ein Grundelement der Tonproduktion. Für die Interpretation Alter Musik ist also zu bedenken, dass ein stark ausgeprägtes, dauerndes Tonhöhenvibrato einem Geschmacksideal des 20. Jahrhunderts entspricht.

Statt verschieden klingender **Register** gilt heute die Einheit der Klangfarbe als Ideal. Bis ins 18. Jahrhundert hinein betonte man dagegen die Unterschiedlichkeit der Register, und zwar die Kraft und Stärke der unteren und die Helligkeit und Leichtigkeit der oberen.

Damit hängt auch die Frage nach dem **Vokalausgleich** zusammen. Während man heute um ein gleichmäßiges Timbre bemüht ist, meist erreicht durch Rundung oder Abdunkelung der Stimme durch Senken des Larynx, wurde früher auf die Unterschiedlichkeit Wert gelegt, um der Verständlichkeit willen.

Die Forderung nach Textverständlichkeit war nicht erst in der Zeit des Stilwandels um 1600 in den Quellen ein stark betonter Punkt, sondern im 16. Jahrhundert bereits längst präsent. Textverständlichkeit äußert sich nicht nur in der deutlichen Aussprache der Konsonanten, sondern vor allem in einer ausgeprägten Charakteristik der einzelnen Vokale.

## Ausblick

 Es gibt viele Punkte, in denen eine Vertiefung oder weitere Erforschung wünschenswert wäre. Dazu gehört die Untersuchung geografischer Unterschiede. Inwiefern beeinflussten unterschiedliche Gesangstile sich gegenseitig? Wie sah die Übernahme eines Stils in einen anderen Kontext aus? Inwieweit wurden eigene Stile trotz ausländischer Einflüsse beibehalten?

Man müsste auch eine genaue Untersuchung des Notenmaterials einschließen. Aus dem Studium der Kompositionen ergeben sich gesangstechnische Vorstellungen.

Doch eignen sich auch Übungen aus den Gesangsschulen dazu. Immer wieder wird nämlich in den Lehrwerken betont, dass die Gesangsausbildung ein ausdauerndes Studium verlangt. Die dafür entwickelten Übungen könnten uns heute ebenso als effektive Anleitung dienen.

Schließlich bleibt zu wünschen, dass die Alte Musik ihre Rechte auf Ausdrucksgehalt und differenzierte Variabilität zurückgewinnt.

## *L i t e r a t u r*

- **Zacconi, Lodovico:** *Prattica di Musica, Libro Primo*, Venedig 1592/1596, Kap. 66, Übersetzung: Friedrich Chrysander, *Lodovico Zacconi als Lehrer des Kunstgesanges I*, in: *Vierteljahrsschrift für Musikwissenschaft*, Bd. 7, 9 und 10, Leipzig 1891, Nachdruck, Hildesheim 1966
- **Ders.:** *Prattica di Musica, Libro Primo*, Venedig 1592/1596, Kap. 66: Vom richtigen Stil beim Singen von *Gorgia*, und vom Gebrauch der modernen *Passaggi*, Übersetzung: Glenn Wilson, Manuskript, Oktober 2000
- **Bartels, Ulrich:** *Vokale und instrumentale Aspekte im musiktheoretischen Schrifttum der 1. Hälfte des 17. Jahrhunderts. Studien zur musikalischen Aufführungspraxis in Deutschland zur Zeit des Frühbarock*, Regensburg 1989
- **Fischer, Peter-Michael:** *Die Stimme des Sängers*, Stuttgart 1993
- **Göpfert, Bernd:** *Handbuch der Gesangkunst*, Wilhelmshaven, 4. Aufl. 2002
- **Moens-Haenen, Greta:** *Das Vibrato in der Musik des Barock*, Graz 1988

### **Angela Postweiler**

Studierte Schulmusik an der Musikhochschule Freiburg und qualifiziert sich weiter mit einem Gesangsstudium Schwerpunkt Alte Musik an der Hochschule für Künste Bremen.





VOTES  
FOR  
WOMEN

70

Artwork: Friederike Litt (Foto: Horn), Gerlinde Wick



# Ohne viktorianisches Korsett

Ethel Smyth zwischen Konventionsbruch und Anpassungsdruck

Nadja Helble

Die englische Komponistin Dame Ethel Smyth (1858 – 1944) widersprach dem spätviktorianischen Frauenideal ihrer Herkunft so fundamental, dass ihre Familie es aufgab, sie zur »guten Partie« zu erziehen. Stattdessen verfolgte Ethel Smyth ihre musikalischen Ziele unbeirrt. Sie wurde bekannt mit ihrer *Mass in D*, schrieb mehrere Opern, Lieder, Kammermusik, ein Konzert für Horn und Violine sowie zehn sehr erfolgreiche Bücher. Da sie als Komponistin permanent mit Ungleichbehandlungen konfrontiert wurde, entschied sie, an vorderster Front zu kämpfen und schloss sich der englischen Frauenbewegung an.

71

Ethel Mary Smyth wurde am 23. April 1858 als viertes von insgesamt acht Kindern in Sidcup (**Grafschaft Kent**) geboren. Ihr Vater, Generalmajor der Royal Army, führte auch zu Hause ein strenges Regiment. Als die Zwölfjährige beschloss, Musik zu studieren, steckten die Eltern sie in ein Mädchenpensionat, um ihr die »schwachsinnigen Ideen« auszutreiben. Statt musikalischem Fantasieren, Reiten, Radfahren, Klettern, Tennis oder Golf spielen galt nun also: Sticken, Stricken, Strümpfe stopfen und züchtige Quadrillen tanzen.

Durch ihren ersten Theorielehrer lernte sie die Musik Berlioz', Liszts, Schumanns und Wagners kennen. Und »tief beeindruckt« hörte sie in London Clara Schumann Werke von Brahms spielen. Schließlich erpresste sie durch einen Hungerstreik ein Musikstudium in Leipzig.

## Leipzig und »Lisl«

Doch die langersehnte Hochschule enttäuschte. Den Kompositionsunterricht bei Carl Reinecke empfand sie als »Farce; (...) er war unfähig, seine höfliche Gleichgültigkeit unseren Meisterwerken gegenüber zu verbergen.« Jadassohns Theoriestunden »waren zumindest amüsant, doch was den Lerneffekt anging, ebenso lächerlich; (...) es war selten Zeit, sich die Arbeit auch nur anzusehen, die wir mitbrachten, geschweige denn,

unsere Fehler zu korrigieren« (in: Rieger, S. 20). Trotzdem genoss sie das Leipziger Kulturleben.

Eine entscheidende Wende sollte ihrem Leben die Bekanntschaft mit dem Ehepaar Elisabet und Heinrich von Herzogenberg geben. Sie nahmen Ethel in ihrem Haus auf. Zwischen der elf Jahre älteren Elisabet (Lisl) und Ethel entwickelte sich eine sehr enge Freundschaft mit homoerotischen Zügen. Heinrich von Herzogenberg übernahm ihren Kompositionsunterricht. Hier lernte sie auch Grieg und Brahms persönlich kennen. Brahms schätzte sie als Komponist sehr, als Mensch dagegen weniger. »Ich glaube, was mich an ihm am meisten ärgerte, waren seine Ansichten über Frauen ... Ich sah Integrität, Ehrlichkeit, Herzenswärme, Großzügigkeit im Umgang mit Gegnern und eine gewisse seelische Größe, die all seine Musik prägen; doch auf der anderen Seite sah ich Grobheit, Unzivilisiertheit, einen Mangel an Wahrnehmung subtiler Details an Menschen und Dingen«. Tatsächlich scheint Brahms sich nicht entblödet zu haben, die wissbegierige junge Komponistin, deren englischen Namen man in Leipzig zu »Schmeiß« verunstaltete, nach der entsprechenden Fliege zu titulieren (in: Rieger, S. 48 ff).

Im Herbst 1882 zog sie nach Florenz. Smyth lernte dort das Ehepaar Julia und Henry Brewster kennen. Brewster, Literat, Kosmopolit und Philosoph, verliebte sich in sie. Als die Ehe der Brewsters scheiterte, zerbrach auch die Freundschaft zu Lisl. Voller Verzweiflung versuchte Ethel Smyth in den folgenden Jahren (1885 – 1890) alles, die ihr so wichtige Freundin zu versöhnen. Sie vermied jeden Kontakt zu Brewster und verbrannte alle seine Briefe ungeöffnet. Doch vergebens. 1892 verstarb die geliebte Freundin unausgesöhnt.

72

## Kammermusik und Messe

 Stets aufgeschlossen für Experimente und ermutigt durch Tschaikowsky schrieb sie im Winter 1887/88 kammermusikalische Werke. Stilistisch stehen sie Brahms noch nah. Doch schon an der *Violinsonate* Op. 7 wurde der »feminine Charme« vermisst, ein »Hinweis, den ich noch so oft zu hören bekommen sollte«, so Smyth (in: Weissweiler, S. 311). Obwohl auch Joseph Joachim sich vernichtend über ihre Kammermusik äußerte, gab sie nicht auf, sondern beschloss trotzig: jetzt erst recht! und widmete sich der Orchesterkomposition. Inzwischen war sie zurück nach England gegangen.

Anfang April 1890 debütierte Ethel sehr erfolgreich in London mit der viersätzigen *Serenade in D*. Das glückliche Ereignis war für sie aber vor allem durch die Aussöhnung mit dem Vater bewegend, der zur Uraufführung gekommen war. Auch die Ouvertüre *Anthony and Cleopatra* wurde mit großer Begeisterung aufgenommen. Ermutigt begann sie die Arbeit an der *Mass in D*, eines ihrer wichtigsten Werke. Auch hier standen private Bezüge im Hintergrund, nämlich einmal die Bekanntschaft mit der streng katholischen Pauline Trevelyan und zum anderen das musikalische Andenken an Elisabet v. Herzogenberg. Darüber hinaus galt die Messe als wichtiger Beitrag zur Geschichte der Gattung. John A. Fuller-Maitland, Musikkritiker der *Times*, urteilte darüber: »Dieses Werk reiht

die Komponistin unter die bedeutendsten zeitgenössischen Komponisten ein und setzt sie mit Leichtigkeit an die Spitze all jener ihres eigenen Geschlechts. Das auffallendste daran ist, dass Merkmale völlig fehlen, die gemeinhin mit weiblichen Schöpfungen in Verbindung gebracht werden; es ist durch und durch männlich, meisterhaft in Aufbau und Durchführung und besonders bemerkenswert durch die ausgezeichnete und vielfarbige Instrumentation« (in: Brohm, S. 61).

Auch Hermann Levi war von ihrem Werk sehr beeindruckt, ebenso wie George B. Shaw. Er schrieb ihr begeistert: »Ihre Musik war es, die mich für immer von dem alten Irrglauben kurrierte, Frauen könnten in der Kunst und allen anderen Dingen nicht die Arbeit eines Mannes tun. Erst durch Sie habe ich mich mit der Heiligen Johanna beschäftigen können, die früher jeden Dramatiker scheitern ließ ... Ihre Messe wird in bester Gesellschaft sein! Hervorragend!« (in: Rieger, S. 180 f).

## Opernpläne zwischen Frust und Enthusiasmus

🌸 Zwischen 1892 und 1894 komponierte sie ihre erste Oper, *Fantasio*, deren deutsches Libretto sie selber verfasste. Nach zähen Verhandlungen wurde die Oper dann endlich am 24. Mai 1898 in Weimar herausgebracht. Doch die Presse reagierte vernichtend. Leider verbrannte Smyth die Partitur 1916.

Nach der missglückten Premiere versank die Komponistin in ein tiefes Loch, schüttete sich mit Alkohol zu, bekam Tremor und Herzbeschwerden. Brewster überredete sie zu einer Fahrradtour durch die Abruzzen, ein für Frauen am Anfang des 20. Jahrhunderts noch vollkommen exotischen Unternehmen. Hier begann sie den Entwurf ihrer zweiten Oper, *Der Wald*. Deren Premiere fand am 21. April 1902 im Berliner Opernhaus statt. Smyth schätzte ihre zweite Oper als wesentlich gelungener ein, bekam aber vom Publikum Pfiffe und Buhrufe. Wesentlich erfolgreicher waren die beiden Aufführungen im Juli 1902 im Londoner Covent Garden und im März 1903 an der Metropolitan Opera in New York, wo sie zehnmünütige Ovationen bekam und mit Blumen überschüttet wurde.

Zurück in England, begann Ethel mit der Arbeit an ihrer dritten Oper *The Wreckers* (*Wracks*), die in der deutschen Übersetzung unter dem Titel *Strandrecht* in Leipzig uraufgeführt wurde. Das Notenmaterial war bis zur Unkenntlichkeit gekürzt worden, und so ergänzte sie am Abend vor der Premiere eigenhändig die Stimmen, was zu einer ziemlichen Konfusion bei Musikern, Sängern und Dirigent und somit zu zahlreichen »Schmissen« während der Vorstellung führte. Ohne die Pressekritiken abzuwarten, reiste sie weiter nach Wien, um sich Gustav Mahler und Bruno Walter vorzustellen.

Inzwischen hatte sie kompositorisch eine neue Stufe erreicht und sich mit impressionistischen und expressionistischen Konzepten auseinander gesetzt. Walter erzählte im Rückblick: Sie hatte noch »nicht zehn Minuten gespielt und mit unschöner Stimme dazu gesungen, als ich sie unterbrach, um zu Mahler hinüberzustürzen und ihn zu beschwören, mit mir zu kommen – mir spiele die Engländerin ihr Werk vor und sie sei ein wirklicher Komponist« (in: Weissweiler, S. 319).

## Suffragettenmarsch

Als Henry Brewster 1908 starb, fühlte Ethel Smyth sich »wie ein ruderloses Schiff« (in: Rieger S. 234). Im selben Jahr, 1908, traf Ethel Smyth zum ersten Mal Emmeline Pankhurst, die Leiterin der »Women's Social and Political Union« (WSPU), einem militanten Flügel der Suffragetten(=Wahlrechts)-Bewegung. Es entwickelt sich eine sehr enge Freundschaft zwischen den beiden Frauen. »Im Herbst des Jahres 1911 wurde mir zum ersten Mal bewusst, was *Frauenwahlrecht* bedeutet« (in: Rieger, S. 217). Ethel Smyth komponierte den *March of the Women*, der zur Hymne der Suffragettenbewegung und zu ihrem bis heute populärsten Stück wurde. Zunehmend radikaler, nahm sie an Demonstrationen und Straßenkämpfen teil, schmiss mit Steinen um sich und wurde schließlich verhaftet.

Als Sir Thomas Beecham sie im Gefängnis besuchte, sah er ein Dutzend marschierender Frauen, die den *March of the Women* sangen, während Smyth vom Zellenfenster aus mit der Zahnbürste dirigierte. Diese immer wieder gern ausgebreitete Anekdote verdeckt indessen den tatsächlichen Ernst der Lage. Im Gefängnis starben viele Frauen an den Folgen von selbstgewählten Hungerstreiks, oder sie gingen krank zurück in die Freiheit.

Smyths persönliche Freiheit und der schon früh sich äußernde Nonkonformismus zeigte sich auch äußerlich in ihrem ausgesprochen »unweiblichen« Auftreten. Sportliche Hobbies wie Reiten und Jagen nahm sie zum Vorwand, »einfache Landkleidung«, Hosenanzüge und Männerhüte zu tragen.

74

Im Dezember 1913 begann sie während einer Ägyptenreise die Arbeit an ihrer vierten Oper *The Boatswain's Mate*, in die sie den *March of the Women* als Instrumentalsatz in die Ouvertüre integrierte, und auch deutlich feministische Tendenzen ins Textbuch einschrieb. Die Oper wurde genauso populär wie *The Wreckers* und wurde 1914 erfolgreich in Frankfurt, München und London aufgeführt. Außerdem wollte Bruno Walter *The Wreckers* noch in derselben Spielzeit (1914/15) in München herausbringen. Der Durchbruch schien geschafft. Mit dem Ersten Weltkrieg kippte die gesamte Situation. Die Verträge wurden gebrochen, da »Englische Werke« in Deutschland nicht mehr aufgeführt werden sollten.

## Lazarett und erste Romane

Während des Krieges arbeitete sie im französischen Militärkrankenhaus von St. Briac. Dort begann sie zu schreiben. *Impressions That Remained*, das erste ihrer zehn Bücher, machte sie schlagartig einer breiteren Öffentlichkeit bekannt. Der Ruhm half ihr als Komponistin. Inzwischen hatten sich die Zeiten aber auch gewandelt. In den zwanziger Jahren galten Ethel Smyths Stücke (zumindest in England) fast schon als ‚Klassiker‘.

In dieser Zeit verschlechterte sich ihr Gehör massiv. »Ich fühle eine Art Filzpfropfen zwischen mir und den Stimmen dieser Welt ... Wahrscheinlich werde ich mich daran gewöhnen, in einem Taucherhelm unter dem Meer eingesperrt zu sein« (in: Rieger, S. 234), schrieb Smyth an Edith Somerville.

Es folgten Ehrungen. Schon 1910 hatte sie aufgrund ihrer musikalischen Leistungen von der Universität Durham einen Ehrendokortitel erhalten. Nun, 1922, bekam sie für ihre Verdienste in Oxford auch den Ehrentitel »Dame of the British Empire« verliehen. Typisch für ihr Understatement ist der Kommentar, dass sie zufällig an den richtigen Orten Tennis und Golf gespielt hätte, als man beschloss, Preise an Frauen zu verteilen.

Die zwanziger Jahre waren voller Aktivitäten. 1923 und 1925 entstanden die einaktigen Opern *Fête Galante* und *Entente Cordiale*, 1926 das *Konzert für Violine, Horn und Orchester*, daneben mehrere Bücher. Wie ein spätes Andenken klingt ihre letzte Komposition, *The Prison*, eine Vokalsymphonie für Soli, Chor und Orchester, die auf einer Erzählung Brewsters basiert. Die fast taube Komponistin dirigierte die erste Aufführung 1930 in Edinburgh selbst.

Im Februar desselben Jahres lernte sie die um 24 Jahre jüngere Schriftstellerin Virginia Woolf kennen und verliebte sich in sie. Es gibt keinerlei Belege, dass diese Liebe erwidert wurde, doch begann eine langjährige, turbulente Freundschaft, die bis zum Selbstmord von Woolf 1941 andauerte.

## Die letzten Lebensjahre

Bei dem zu Ehren ihres 75. Geburtstags 1934 veranstalteten »Ethel-Smyth-Jubiläums-Festival« stand ihr Werk im Mittelpunkt. Am Ende der Aufführungen konnte Smyth die minutenlangen Ovationen zwar sehen, aber nicht mehr hören. Stattdessen konzentrierte sie sich nun ganz auf ihre literarische Produktion. Im geistigen Austausch mit Virginia Woolf entstanden zwischen 1934 und 1940 vier weitere Bücher. Der 1936 erschienene Roman *As time went on* ist Virginia gewidmet.

Der Zweite Weltkrieg deprimierte die über Achtzigjährige zutiefst. Trauer, Hilflosigkeit und Angst überwogen, während sich Smyth bis dato immer auf die eigene Energie und Stärke verlassen hatte. Sie nahm sich vor, »im Stehen zu sterben«, und entschlief doch friedlich am 8. Mai 1944 in ihrem Bett. Ihr Bruder verstreute ihre Asche zur Musik von *The Prison* in den umliegenden Wäldern.

## Konzert für Violine, Horn und Orchester

Das *Konzert für Violine, Horn und Orchester* zählt neben der 1931 entstandenen Kantate *The Prison* zu den wichtigsten Werken der letzten Kompositionsphase. Außer der Widmung »To the best friend of English Music, HENRY WOOD«, gibt das biographische Material keinen Aufschluss über die Entstehungsgründe. Auch nicht, warum Smyth sich gerade für die beiden Soloinstrumente Horn und Violine entschieden hat.

Das Horn war um 1900 ein ausgesprochen ungewöhnliches Instrument für eine Frau. Man darf vermuten, dass die Inspiration durch das *Horntrio* op. 40 von Brahms auch der Grund war, warum Ethel Smyth das Konzert später in ein *Trio für Violine, Horn und*

*Klavier* umarrangierte. Doch hat das Konzert ansonsten keine Ähnlichkeit mit der Musik von Brahms. Vielmehr war Ethel Smyth längst eine kosmopolitische Komponistin. Sie wusste die klangliche Beweglichkeit des modernen Horns zu schätzen. Ihr Doppelkonzert vermeidet sogar ausgesprochen, den mit dem Instrument so fest verknüpften romantischen »Waldtopos«, indem sie den Solopart virtuos und bewegt gestaltet.

Insbesondere durch Rhythmik und Instrumentation verleiht sie ihren Kompositionen eine persönliche Handschrift. Hier fällt vor allem der große Farbreichtum im Orchester auf. Er zeigt sich in der Besetzung ebenso wie in den verschiedenen Klang-Mischungen, vor allem im Finale. Metrisch intrikate Überlagerungen sowie der schnelle harmonische Rhythmus führen nicht nur zu einem spannungsreichen, dichten Satz, sondern tragen auch zum Eindruck eines energiegeladenen Tempos bei.

Wollte man das dreisätzigte Doppelkonzert stilistisch situieren, so ließe es sich als Beispiel einer gemäßigten Moderne der zwanziger Jahre fassen. Traditionell in der Anlage, zeigt es eine bemerkenswert avancierte polyphone Satztechnik. Obwohl die Harmonik auf Dur- und Molltonarten bezogen ist, schwingt sie sich doch souverän über traditionelle Kadenzgerüste hinweg. Am meisten besticht aber der energetische Überschuss. Man kann darin einen Spiegel von Smyths persönlichen Eigenschaften sehen, nämlich voller Elan, kämpferisch und laut. Auch lassen sich die beiden Soloinstrumente – Violine und Horn – wie weiblich und männlich angelegte Gesprächspartner lesen, vor allem in der dialogisch strukturierten, ausgedehnten Solokadenz im Finale. Rückt man ein wenig ab von dieser personalisierten Sicht, so fällt auf, wie attraktiv und instrumentenspezifisch die Soloinstrumente (**jedenfalls das Horn**) eingesetzt sind und mit welcher Lust sie dialogisieren!

76

## Mein Wunsch

 Ethel Smyth war durchaus bewusst, dass sie das Etikett »weiblicher Komponist« wohl ihr Leben lang nicht loswerden würde. Trotzdem hatte sie immer die Hoffnung, später objektiv, also ohne die Einordnung in geschlechtsspezifische Kategorien, betrachtet und entsprechend gewürdigt zu werden. Wer sich mit Ethel Smyth beschäftigt, wird zumindest ihren Mut, mit Konventionen zu brechen, ihr Durchhaltevermögen und ihren Willen, sich »nicht unterkriegen« zu lassen, anerkennen und würdigen müssen. Ihr Hornkonzert – auch in der Triofassung – wünschte ich mir öfters gespielt: *es lohnt sich!*



## *L i t e r a t u r*

- Bowers, Jane / Tick, Judith: Women making music. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire RG21 2XS and London: The Macmillan Press: 1986.
- Brohm, Michaela: Die Komponistin Ethel Smyth – Ursachen von Anerkennung und Misserfolg, Dissertation, Universität Karlsruhe: 2000.
- Frankenfield, Anne: Lesbian Musicology and the Music of Dame Ethel Smyth. In »Analyses of Music by Women«. Internetquelle (24.06.2002): <http://ash.cc.swarthmore.edu/womuse/anne/leftframe.html>
- Rieger, Eva: Ethel Smyth – Ein stürmischer Winter. Kassel, Bärenreiter Verlag: 1988.
- Weissweiler, Eva: Komponistinnen vom Mittelalter bis zur Gegenwart, Originalausgabe, München, dtv: 1999.

### *Nadja Helble*

Hornistin, studierte von 1998 bis 2003 an der Musikhochschule Freiburg und schloss ein Kammermusikstudium in Karlsruhe an. Seit dem Wintersemester 2004/5 unterrichtet sie u. a. an der Musikhochschule Freiburg



NOTENPAPIER



## Echo

»Lob, Lob!!!« Prof. Reinhard Kopiez Hochschule für Musik und Theater Hannover

»interessante beiträge – auffällige gestaltung – prima sache«  
frank gertich berlin

»Wunderbar! Ganz, ganz super! jetzt weiss ich, warum Du keine Zeit hast!«  
Prof. Annette Kreuziger-Herr Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Köln

»Wenn Musik auf Design trifft, kann eine eindringliche Komposition entstehen ...  
Und für nur 10 Euro kann man sich über diesen visualisierten Musikgenuß freuen«,  
Bettina Schulz Novum 04/2006

»Das äußere Layout ist klasse, man denkt erst wirklich, es handele sich um  
NOTENPAPIER. Auch innen ist es sehr professionell gestaltet, und die Text ... sinds wert,  
publiziert zu werden!« Prof. Martin Greve Rotterdam/Berlin

»Schönes Magazin ... aber die Überschriften ... der reinste Zungen- und  
Augenbrecher«, Dietrich Schön Freie Hochschule für Grafik-Design & Bildende Kunst e.V. Freiburg



»**Origineller Erstling** ... auch wenn sprachlich stellenweise der Feinschliff fehlt, so erreicht NOTENPAPIER doch ein angenehm lesbares Niveau ... modernes, opulent verspieltes Layout«, Jens Schmitz **Badische Zeitung**, 21. 12. 2005

»**design und musik** hängen zusammen ... hören und sehen, papier anfühlen, grafik essen, welch ein genuß«, Lars Harmsen **slanted.de**

»**Vorbildliche Idee!** ... etwas overstyled«, Prof. Ute Jung-Kaiser  
Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main

**Die meisten Leserinnen und Leser** gaben ihr feedback mündlich. Das Echo war überwältigend positiv. Nur mit der Textgestaltung kamen nicht alle zurecht. Design und Popmusik ist man inzwischen gewohnt, bei »klassischen« Themen ist das aber noch ganz neu. Manche empfanden die Hintergrundgrafiken als *Augenpfeffer*.

**Annika Boehm-Kreutziger** war im Umfeld der Fussball-WM auch eine begehrte Interview-Partnerin (in **SWR 3**), aufgrund ihres Artikels über die Fan-Gesänge. Nachdrucke (u.a. im **Playboy**) stehen an. Auch Georg Hages Beitrag über Frank Martins Oratorium »Golgatha« erscheint noch einmal (in der Zeitschrift **Musica Sacra**, Januar 2006).

**Ein immer wieder ausgesprochener Wunsch** kann aus Gründen des kostenpflichtigen Urheberschutzes leider vorerst nicht erfüllt werden: die besprochene Musik auf CD oder über MP-3-File generell hörbar zu machen, überschreitet unseren finanziellen Spielraum. Nach wie vor kann man sich aber wegen der Nachweise direkt an die Autorinnen und Autoren wenden.





A rework: Rotlöwen Schneider  
80

# Notenpapier

MAGAZIN der Hochschule für Musik Freiburg

Hochschule  
für Musik University  
of Music  
Freiburg

## Herausgeberin

Hochschule für Musik Freiburg i. Br.  
Schwarzwaldstraße 141  
D-79102 Freiburg i. Br.  
notenpapier@mh-freiburg.de  
www.mh-freiburg.de/notenpapier  
Telefon (0761) 3 19 15-0  
Telefax (0761) 3 19 15-42

## NOTENPAPIER



Das Magazin NOTENPAPIER ist eine Kooperation mit der Freien Hochschule für Grafik-Design & Bildenden Kunst e. V. Freiburg und Büro MAGENTA.

Die Gestaltung der »Auftaktseiten« im NOTENPAPIER wurde von StudentInnen aus dem Fachbereich Editorial Design und der Redaktion ZWIEBELFISCH der Freien Hochschule Freiburg realisiert.

## Dankeschön



Freie Hochschule für Grafik-Design  
& Bildende Kunst e.V.  
Haslacher Straße 15 · D-79115 Freiburg  
www.freie-hochschule-freiburg.de  
www.zwiebelfisch-magazin.de

## Gestaltung und DTP-Produktion

Büro MAGENTA · Gestaltung und Werbung  
Erbprinzenstraße 6 · D-79098 Freiburg  
www.buero-magenta.de

## Produktion

druckwerkstatt im grün gmbh  
Adlerstraße 12 · D-79098 Freiburg

## Auflage

1.000 Exemplare, gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier

## Verlag

Jos Fritz Verlag Freiburg  
www.josfritz.de

## Copyright

© Hochschule für Musik Freiburg i. Br., 2006

## Bestellungen

Telefon (0761) 3 19 15-36 · Telefax (0761) 3 19 15-42  
Mail: h.torres@mh-freiburg.de  
Das Magazin NOTENPAPIER erscheint einmal im Jahr und kostet 10 Euro je Ausgabe, zzgl. 2,20 Euro Versand in Europa.

Ein Versand erfolgt nur gegen Vorkasse von 12,20 Euro auf das Konto:  
Volksbank Freiburg · Konto 128 929 00 · BLZ 680 900 00  
Verwendungszweck: NOTENPAPIER

## ISBN

Das Magazin NOTENPAPIER ist auch im gut sortierten Buchhandel erhältlich

ISBN 978-3-928013-42-0



## Redaktion und Konzept

Janina Klassen (V.i.S.d.P.)  
Mitarbeit: Hans Schneider  
notenpapier@mh-freiburg.de

## AutorInnen

Simon Föhr  
Cordula Kreschel  
Meike Boltersdorf  
Ulrich Gmeiner  
Florian Vogt  
Andreas Lang  
Ina Hohenhaus  
Angela Postweiler  
Nils Grosch  
Nadja Helbe

## Editorial Design

Wolfgang Blüggel  
Matthias Wieber

## Artwork

Julia Dölker  
Birgit Gabrysiak  
Kathrin Gischler  
Maria Hartmann  
Falk Hegewald  
Ellen Heiny  
Sebastian Honens  
Lena Kaiser  
Larissa Krause  
Nicole Krebs  
Maria Kremer  
Robert Len  
Eva-Maria Lickert  
Friederike Litt  
Jasmin Morgenthaler  
Stefanie Schellen  
Rouven Schneider  
Kim Schreiner  
Simone Schuldis

## Titelseite

Collage aus NOTENPAPIEREN  
von Otfried Büsing  
und Cornelius Schwehr

## Typografie

Emigré Dalliance  
Emigré Oblong  
Emigré Tarzana  
Linotype Sabon



Alle Angaben im NOTENPAPIER erfolgen nach bestem Wissen und Gewissen, für die Richtigkeit wird keine Gewähr übernommen. Vervielfältigungen durch Kopieren, Abfotografieren und Nachdrucken sowie Datenträgerauswertungen sind nur mit Genehmigung der Redaktion erlaubt. Für unverlangt eingesandte Manuskripte, Fotos, Dias, CDs, Filme u. a. wird nicht haftet. Manuskriptänderungen und Kürzungen behält sich die Redaktion vor. Bei Nichtleistung ohne Verschulden der Redaktion oder einer Störung des Arbeitsfriedens bestehen keine Ansprüche gegenüber dem Verlag oder der Redaktion. Gerichtsstand ist Freiburg i. Br.



# WOLFRUM

Hochschule  
für Musik University  
of Music  
Freiburg