

Tafelmusik.

Komponisten in der Schule - ein kritischer Überblick

von Bernhard König

Wer wissen will, wie's um die Neue Musik steht, der muss abends lange aufbleiben, wochenends weit reisen oder regelmäßig in eine Frankfurter Tageszeitung und diverse Insidergazetten investieren: mit ihrer fast schon sprichwörtlichen Selbstghettoisierung verlangt die Neue Musik ihren wenigen Fans ein großes Maß an Beharrlichkeit und Aufopferungswillen ab. Da ihre jeweils gegenwärtigsten Strömungen landläufig kaum zum „aktuellen Tagesgeschehen“ oder gar zum „Allgemeinwissen“ gezählt werden, braucht sich niemand zu schämen, nichts darüber zu wissen - und erst recht nicht, nichts darüber gelernt zu haben. Denn, so lautet eine von Neue-Musik-Experten oft geführte Klage, ausgerechnet an einem entscheidenden Ort habe man keine Chance, etwas über die Konzertmusik der Gegenwart zu erfahren: in der Schule. Ausgerechnet hier werde sie bestenfalls als lästiges und kopflastiges Pflichtpensum abgehandelt, ausgerechnet vielen Lehrern gelte sie als sperrige und spinnerte Materie, mit der man sich zusätzliche Arbeit einhandelt und bei den Schülern unbeliebt macht.

Glaubt man den Überlieferungen aus früheren Jahrzehnten, dann war dies einmal völlig anders: in den frühen Siebzigern, so hört man, wurde der Neuen Musik „eine gleiche, wenn nicht vorrangige Bedeutung in den Lernzielkatalogen eines Schulmusikunterrichts beigemessen“, denn im Zuge der „damals fast agitatorisch betriebenen pädagogischen Reformbewegung wollte eine Musikpädagogik nicht abseits stehen (...) zumal der Avantgardemusik emanzipatorische, ja gesellschaftspolitische Qualitäten zugesprochen wurden.“¹

Dieser Enthusiasmus verflog freilich schnell. Was von der damaligen Aufbruchstimmung geblieben sei, so lautet häufig die abschließende Klage der heutigen kritischen Beobachter, sei ein verstaubtes kanonisiertes Lehrbuchwissen aus Zwölftonreihen und Clusterkompositionen - vorzugsweise solchen mit anschaulichen schwarzen Balken in der Partitur.

Die Klagen sind berechtigt. Und dennoch tut sich was:

In Berlin studieren Schüler eines Musik-Leistungskurses² ein Werk ein, das der Komponist Helmut Zapf eigens für diesen Kurs und seine Instrumentalbesetzung konzipiert hat: Die *Tafelmusik* für 13 Instrumente, 3 Tische, 10 Trinkgläser, 3 Schüsseln und verschiedene Perkussionsinstrumente verlangt von ihren Interpreten in zwei theatralischen „Tischszenen“, kollektiv nach Noten zu schmatzen und zu gurgeln, sich zuzuprosten und an den Tischen zu schaben. Nachdem die Leistungskursler mit Streicher-Doppelgriffen, anspruchsvollen Bläserpartien und komplexer Polyrhythmik Gelegenheit hatten, ihr Können auch als seriöse Instrumentalisten unter Beweis zu stellen, endet die deftige Klangorgie mit einem Abgesang aus geheimnisvoll glissandierenden Sphärenklängen, deren Hervorbringung an den Abwasch nach getanem Mahl gemahnt: über 40 Sekunden hinweg werden Cymbeln und Triangel stets von neuem angeschlagen und behutsam in einer Schüssel Wasser versenkt.

¹ Gertrud Meyer-Denkman „Musikpädagogik und Neue Musik zwischen Verweigerung und Legitimation“ in: Musik und Unterricht, 16/1992, S.4

² 1995 am Georg-Merweg-Gymnasium in Berlin -Hermsdorf.

In Köln wird in einem Schulkonzert eine aufwendige Version von Mauricio Kagels Komposition *Ludwig van* präsentiert. In wochenlanger Arbeit hat eine Kunst-Leistungskursschülerin als Bühnenbild und Aufführungspartitur ein mobiles „Musikzimmer“ konstruiert: „Vier Musiker gruppieren sich um eine Leinwand. Ein schwarzer Kasten wird herumgedreht, in dem eine Videofrau mit der Kamera die Wände des inseitigen Zimmers abfährt, das vollends mit Notenblättern tapeziert ist und dessen Tisch, Buch und Lampe ebenso mit Notenblättern beklebt sind. Nun heben die Musiker an, nach den sich auf der Videowand zeigenden, verschwindenden, verschwimmenden Noten zu spielen.“³

In Frankfurt begeben sich Schülerinnen einer 9. Klasse im Schulgebäude auf die Suche nach Material für eine eigene Komposition und hören im Vorbeigehen einen Lehrer hinter einer verschlossenen Klassentür sagen: „Schlagt bitte die Seite 195 auf.“ Die zufällig aufgeschnappte Aufforderung wird zum Ausgangspunkt für eine umfangreiche Sprechcollage. Die zugrundeliegenden Textfragmente - Mathematikaufgaben, Vokabeln, geschichtliche Daten - entstammen den verschiedensten Büchern aus dem Bestand der hauseigenen Lehrmittelbibliothek. Was die Zitate miteinander verbindet, ist einzig dies: dass sie allesamt auf einer „Seite 195“ zu finden waren.⁴

In Bochum lehren sich Schüler einer zweiten Grundschulklasse und ein akkordeonspielender Komponist gegenseitig das Gruseln⁵, in Würzburg studieren Gymnasiasten Werke von Morton Feldman, John Cage und Terry Riley ein⁶, in Wiesbaden erarbeitet der Komponist Franz Klee mit einer Gesamtschulklasse eine experimentelle Nummernrevue zum Thema „Wasser“⁷ ... die Liste ließe sich endlos fortsetzen: ein unübersichtliches Sammelsurium von Schulkonzerten, Komponistenporträts und Improvisationsworkshops, von Einzelaktivitäten, die selten an die Öffentlichkeit und noch seltener in die Lehrerausbildung dringen, die kaum dokumentiert und untereinander wenig vernetzt sind und von denen die offizielle Geschichtsschreibung der Neuen Musik ebensowenig Notiz nimmt wie der *mainstream* etablierter Musikpädagogik.

Anders als in früheren Jahrzehnten geht ein Großteil dieser Initiativen nicht mehr von Schulen oder Musiklehrern sondern von Ensembles und Konzertveranstaltern aus, deren Spanne von den großen städtischen Institutionen und Festivals bis zu kleinen freien Kulturinitiativen reicht.

Ob diese Veranstalterinitiativen nun in Oldenburg, Weimar oder Essen angesiedelt sind⁸, an einem scheint ihnen durchweg kein Mangel zu bestehen: an Interpreten und Komponisten, die

³ Kurt Thiel: „Grenzgänge - Neue Musik nach 1945“ in: Info 1994 des Humboldt-Gymnasiums Köln (Musikzweig), ohne Seitenangabe

⁴ *RESPONSE*-Projekt, Bettinaschule Frankfurt, 1994.

⁵ „Die Kinder hatten (...) eine «Gespenstersinfonien» komponiert, für die sie wegen der größeren Wirksamkeit für Gespenstisches ein Instrumentarium aus Abfallprodukten verwendeten: Kronkorken in Gurkeneimern, vierhändig zu spielen, Joghurtbecher mit Bindfäden als Waldteufel, präparierte Papprollen als Cazoos u.ä. Mit dieser Gespenstersinfonie wollten die Kinder dem Akkordeonisten - wenn er schon zu ihnen in die Schule kommt - das Gespenstereinmaleins beibringen. Denn Akkordeonmusik, das wußten sie ganz genau, ist etwas für lustige Angelegenheiten und eben nichts für «Gruseleien». Sie staunten nicht schlecht, als es aus dem Akkordeon röchelte, heulte und stöhnte.“ (Ingrid Böhle: „Man darf jetzt alles, was sonst verboten war“ in: NMZ 5/1993)

⁶ Konzert „Stille Klänge“ am 21.1.1993 im Rahmen der Würzburger Tage der Neuen Musik.

⁷ Konzert im Rahmen eines Modellprojektes der Integrativen Gesamtschule.

⁸ Die Oldenburger Veranstalterinitiative „oh ton Weser-Ems“ vermittelte 1993 in ihrem Projekt „Neue Musik für SchülerInnen“ interessierten Schulklassen kostenlose Unterrichtsbesuche durch je einen Komponisten und Interpreten, die im Klassenzimmer ein kurzes Solostück aufführten und zur Diskussion stellten. Das Projekt musste wegen fehlender Kooperationsbereitschaft der beteiligten Lehrer wieder eingestellt werden. „Aktive Musik“ in Essen veranstaltete über mehrere Jahre hinweg in Zusammenarbeit mit der Bezirksregierung Arnsberg

sich bereitwillig auf eine Mitwirkung einlassen und sich ohne Zögern als Referenten, Animateure oder Verfasser neuer Stücke in die Pflicht nehmen lassen.

Dies war beileibe nicht immer so: In den 50er und 60er Jahren hatten scheinbar unüberwindliche ideologische Hürden eine konstruktive Begegnung von Neuer Musik und Schule verhindert. Die Forderung der damaligen Musikpädagogik nach bewußt einfach gehaltener Spielmusik von vermeintlich kindgerechter Fasslichkeit widersprach zutiefst den Forderungen der musikalischen Avantgarde nach Autonomie und einer fortschrittsorientierten Haltung zum musikalischen Material. Bis zu Beginn der siebziger Jahre gab es in Deutschland - anders als in England oder Frankreich - keine Kompositionen oder Konzeptionen, die gezielt für eine schulische Musizierpraxis bestimmt waren und sich gleichzeitig als im emphatischen Sinne „Neu“ verstanden. Dass in den folgenden zwei Jahrzehnten Komponisten wie Schnebel, Hespos, Fritsch oder Spahlinger zögernd begannen, experimentelle Ensemblestücke für den schulischen Gebrauch zu verfassen, war im wesentlichen der sturen Beharrlichkeit eines einzigen Musiklehrers aus der pfälzischen Provinz zu verdanken. Manfred Peters, Lehrer am Staatlichen Leininger-Gymnasium Grünstadt und ehemaliger Traversflötist der Capella Coloniensis hatte Anfang der Siebziger die damals verfügbare Jugendchorliteratur für sein ehrgeiziges Projekt einer „Arbeitsgemeinschaft Neue Musik“ als nicht ausreichend befunden und begann deshalb systematisch namhafte Avantgardisten mit der Forderung zu bedrängen, ihre Lippenbekenntnisse zu einer „anderen“ Schulmusik auch in die Tat umzusetzen. Seine dezidierten Ansprüche nach offenen musikalischen Konzeptionen, mit denen seine Schüler in die Lage versetzt würden, „authentische Kunst“⁹ zu produzieren, stieß bei nicht wenigen Komponisten auf Sympathie, so dass er mehrfach das Kunststück fertigbrachte, „ohne den Rückhalt einer mächtigen Institution renommierte Komponisten für Auftragswerke zu gewinnen“¹⁰. Doch obwohl die Grünstädter AG auf zahlreichen Festivals für Aufsehen sorgte und an mehreren Schulen Nachahmer fand, blieb sie eine Ausnahmeerscheinung und vermochte die in Komponistenkreisen vorherrschende Skepsis gegenüber jeglicher „Schulmusik“ kaum zu mindern. Noch in den neunziger Jahren wurde von namhaften Komponisten (wie einst von Adorno) vor einer „pädagogischen Musik“¹¹ gewarnt oder die provokative Frage gestellt, was denn Kunst überhaupt in der Schule verloren habe.¹²

Von solchen Vorbehalten ist in der gegenwärtigen Praxis - zumal bei den Aktivitäten vieler Veranstalterinitiativen - nichts mehr zu spüren.

Deren Arbeit in der Schule steht meist unter recht bescheidenen Vorzeichen: An die Stelle des unbedingten Kunst- und Qualitätsanspruches ist ein oberflächliches Kennenlernen für viele getreten, an die des einstigen aufklärerischen Impetus das prosaische Minimalziel einer einigermaßen unvoreingenommenen Begegnung und größtmöglichen Toleranz.

Mitunter geht der Verzicht auf jegliches Avantgarde-Pathos so weit, dass ästhetische Kriterien und Techniken der Neuen Musik zwar zuhauf übernommen, aber bewusst nicht als solche thematisiert sondern unverkrampft als schlichte Selbstverständlichkeit gehandhabt werden.

Komponistenporträts in Schulen und auf Lehrerfortbildungen. „Klangprojekt Weimar“ veranstaltete ebenfalls mehrfach Unterrichtsbesuche durch Komponisten und Instrumentalisten.

⁹ Armin Köhler/Manfred Peters: „Gespräch in der Komzertpause“ in: Kathrin Pieper u.a. (Hg.): „1970-1995. 25 Jahre Arbeitsgemeinschaft Neue Musik am Leininger-Gymnasium Grünstadt“, Grünstadt 1995, S. 97

¹⁰ Rudolf Frisius: „Paradoxien eines Jubiläums“ in: Kathrin Pieper u.a., a.a.O., S.7.

¹¹ Helmut Lachenmann in „Musik und Unterricht“, 16/1992, S. 58

¹² Wolfgang Rihm in „Musik & Bildung“, 4/91, S. 48

So engagiert sich beispielsweise das fränkische „Kammerorchester Schloß Werneck“ seit 1989 in den Schulen seiner Region. Mit phantasievollen Aktionen wird versucht, Schüler vom Grundschulalter bis in die 8.Klasse „auf spielerische/aktive Weise an Musikhören und Beschäftigung mit Musik“¹³ heranzuführen. Mal vertonen Profimusiker unter Anleitung der Schüler deren Erlebnisaufsätze oder selbstgemalte Comics, mal darf das jugendliche Publikum mit verbundenen Augen durch einen Raum wandeln, in dem ein mobiles Streichquartett improvisierte Geräuschklänge zum Besten gibt. Ein Mitinitiator dieser Schulkonzertreihe erklärt dazu, sein Engagement ziele „nicht speziell auf die Kategorie Neue Musik ab (...), sondern allgemein auf Phänomene wie Klang, Geräusch, Spannung, Struktur, Hören...“. Zwar seien „durch den experimentellen Charakter der einzelnen Konzerte (...) wesentliche Elemente der Neuen Musik mit eingeflossen. Ziel war (aber) ganz allgemein eine Öffnung der Ohren und ein aktives Umgehen mit Klang. Die Musikbeispiele kamen zum großen Teil aus der neuen Musik und Improvisation, was aber für die Kinder keine Rolle spielte, da sie die Kategorien Klassik/Neue Musik gar nicht kennen.“¹⁴

Die gewachsene Bereitschaft von Komponisten und Interpreten, sich auf schulische Basisarbeit einzulassen und der gleichzeitige Verzicht auf eine theoretische oder ästhetische Reflektion der eigenen Aktivitäten kommen nicht von ungefähr.

Anders als in den siebziger Jahren scheint dieser Trend weniger das Ergebnis eines bewussten ästhetischen oder pädagogischen Diskurses zu sein als vielmehr ein kollektiver Reflex auf eine akute Krisensituation.

Nachdem es der Neue-Musik-Szene gerade im letzten Jahrzehnt gelungen war, sich in einem relativ dichten Netz aus Festivals, Spezialpublikationen, Veranstalterinitiativen und Ensembles zu institutionalisieren und sich dabei auch ein Stück weit vom Monopol der großen Rundfunkanstalten unabhängig zu machen, erlebt sie in in den 90er Jahren einen flächendeckenden Einbruch aufgrund der öffentlichen und insbesondere der kommunalen Sparzwänge. Lehrstühle, Stipendien und Betriebskostenzuschüsse werden gestrichen, Konzertreihen und Festivals gekippt, Kompositionsaufträge storniert, Spielstätten geschlossen.

In solcher Untergangsstimmung droht das pädagogisch verbrämte Werben um neue Zuhörer leicht zur schieren Überlebensstrategie zu werden und sich nahtlos in den rastlosen Aktionismus einzureihen, mit dem die vielen in den 80er Jahren entstandenen Initiativen um die wenigen verbleibenden Geldtöpfe konkurrieren. Immerhin schlägt, wer sich auf diese Weise engagiert, mehrere Fliegen mit einer Klappe, denn die schulische Vermittlungsarbeit ist nicht nur eine besonders intensive Form von Direktwerbung bei Lehrern und Schülern sondern wird zumeist auch in der Presse als lobenswertes Bestreben um Nachwuchsförderung und Basiskontakt honoriert - was wiederum Zuschußgeber und potentielle Sponsoren beeindruckt: „Wenn man hört und sieht, wieviel Spaß den Schülern die Aktion macht“, läßt ein Bürgermeister in seiner Eröffnungsrede zu einem entsprechenden Konzert verlauten, dann „hat sich die finanzielle Unterstützung schon gelohnt“.¹⁵

Problematisch wird die öffentlichkeitswirksame Aufbereitung des schulischen Engagements in dem Moment, wo die Publicitywirkung zur alleinigen Motivation und Zielvorgabe wird und ein entsprechender Erfolgsdruck entsteht.

¹³ Christian Mattick: „Zum Thema Neue Musik in der Schule: Das Projekt ‘Musik zum Anfassen’ des Kammerorchesters Schloß Werneck“, unveröffentl. Manuskript, München 1996.

¹⁴ A.a.O.

¹⁵ Anonymus: „Klassisch und ungewöhnlich“ in: Main-Echo, 19.5.1995

So brachte beispielsweise die Oper der Stadt Köln 1992 ein Werk auf die Bühne, das von der Presse als kleine Sensation gefeiert wurde: „Selten schildert ein Projekt deutlicher, was gelebte Kultur bedeutet“ schrieb die Westdeutsche Zeitung¹⁶, die Kölnische Rundschau schwärmte von einem „musikpädagogischen Großunternehmen, das in dieser Dimension kaum Vergleiche hat“¹⁷ und dpa ließ verbreiten, es handele sich hier um das „wohl ungewöhnlichste Opernprojekt Deutschlands“.¹⁸

Anlass der einhelligen Begeisterung war, dass ganz gewöhnliche Schülerinnen und Schüler eines ganz gewöhnlichen Musik-Grundkurses eine veritable Oper komponiert hatten. Gemeinsam hatten sie, so war zu lesen, eine Novelle zum Opernlibretto umgeschrieben, hatten unter Anleitung eines professionellen Komponisten Harmonielehre und Instrumentenkunde gebüffelt und schließlich Ton für Ton ihre Einfälle aufs Papier gebracht. Obwohl, wie man weiter erfahren konnte, manch einer anfangs noch nicht einmal der Notenschrift kundig gewesen sein soll, mauserten sie alle sich im Laufe der Zeit zu echten Komponisten und konnten am Ende eines zweijährigen Arbeitsprozesses stolz ein einstündiges Werk für Solisten, Kinderchor und Orchester präsentieren.

Der Initiator des Projektes erklärte der Presse, er habe „bewußt mit Laien arbeiten und zeigen“ wollen, „daß auch sie sich *durch Musik ausdrücken* können“¹⁹. Die Frage, ob eine traditionsbeladene Gattung wie die Oper dafür überhaupt ein geeignetes Medium ist, wurde in den Pressekommentaren ebensowenig gestellt wie die, ob ein Opernbetrieb mit all seinen Dispositionszwänge und seinem hohen Maß an spezialisierter Arbeitsteilung in der Lage ist, die „unmittelbare Kreativität“ und „musikalische Ausdrucksfähigkeit“ von Schülern tatsächlich zu fördern und sinnvoll umzusetzen. Und kein Rezensent wies darauf hin, dass die Botschaft, die von einem solch hochgesteckten Ziel ausgeht, durchaus abschreckend aufgefaßt werden kann: sich als Laie „durch Musik auszudrücken“ vermag nur derjenige, dem dabei ein Dramaturg, ein Profikomponist, ein Kinderchor, ein Orchester, zwei Dutzend Solisten und Hundertschaften von Beleuchtern, Bühnenarbeitern, Maskenbildnern und Disponenten zur Hand sind - normalerweise also niemand.

Tatsächlich mussten der Profikomponist und ein zusätzlicher „Ghostwriter“ massiv nachhelfen um die ehrgeizige Zielvorgabe zu erfüllen und tatsächlich fand dann in der Produktionsphase endgültig ein etappenweiser Abschied von den eigenen pädagogischen Ansprüchen statt: Die Produktion wurde von der ursprünglich anvisierten großen Opernbühne in ein kleines Bürgerzentrum ausgelagert, der „Abonentennachwuchs des 21. Jahrhunderts“ - die insgesamt fast 2000 Schüler der beiden beteiligten Gymnasien - hatte zumeist keine Chance, eine Karte für eine der sechs Aufführungen zu ergattern. Die Inszenierungsarbeit mit dem Kinderchor (der gewissermaßen die Hauptrolle des Stückes bestritt) dirigierte die jugendlichen Darsteller mit viel Drill und wenig pädagogischem Fingerspitzengefühl durch ein starres Konzept, das keinerlei Spielraum für kreative Beteiligung ließ. Die Schüler-Komponisten erhielten im Anschluß an die Aufführung kein Exemplar „ihrer“ Partitur, keinen Tonbandmitschnitt, keinen Pressespiegel und keine offizielle Einladung zur Premierenfeier. Wer nicht bei den Proben zugegen war (die immerhin zeitlich parallel zum Abitur terminiert waren), dem konnte es geschehen, daß er oder sie erst Wochen später ein kleines briefliches *feedback* erhielt: einen unterschriftfertigen Vertrag, in dem der weitgehende Verzicht auf alle Tantiemenforderungen und Rechte am gemeinsamen Werk zu bestätigen war.

Normalerweise erschöpft sich der neue Pragmatismus im Umgang mit Neuer Musik in der Schule glücklicherweise nicht darin, Schüler in spektakulären Aktionen zu Publicityzwecken

¹⁶ Sophia Willems: „Stationendrama“ in: Westdeutsche Zeitung, 25.6.1992

¹⁷ Raoul Mörchen: „Schauriger Weg nach Jerusalem“ in: Kölnische Rundschau, 25. 6. 1992

¹⁸ So übereinstimmend der Kölner Express und die Gransee Zeitung vom 25.6.1992

¹⁹ Angela Klebes: „Kinder komponierten eine Oper“ in: Gransee Zeitung, 25.6.1992, Hervorhebung von B.K.

zu funktionalisieren. In jüngerer Zeit haben sich vielmehr gerade solche Ansätze bewährt, die das Thema der schulischen Vermittlung Neuer Musik in kooperativen Netzwerken parallel auf mehreren Ebenen angehen und dabei vor allem jene beiden Bereiche mit berücksichtigen, in denen der Schlüssel für jegliche längerfristige Erfolgsaussicht und Überlebenschance einer solchen Arbeit zu liegen scheint: die Aus- und Fortbildung von Musiklehrern und die intensive Konfrontation von Komponisten mit schulischer Realität.

Der wohl wichtigste und weitreichendste Impuls für eine solche institutionsübergreifend vernetzte Arbeit stammt aus England und wurde von Komponisten und Interpreten im Umfeld der „London Sinfonietta“ entwickelt. Mit „*Response*“ gelang ihnen eine methodische Konzeption, in der sich verschiedene herkömmliche Methoden vereinen und deren besondere Stärke darin liegt, daß sie kreative Eigenleistung auf einleuchtende Weise mit der Rezeption bestehender Werke verbindet und damit frühere dogmatische Glaubenskriege („Eigenkreativität“ kontra „Orientierung am Kunstwerk“) auf elegante Weise umgeht. Ausgangspunkt ist stets eine bereits existierende Komposition. Ein Workshop-Team, dem neben dem Lehrer der jeweiligen Schulklasse ein Komponist und ein Interpret neuer Musik angehören, versucht vorab, die Grundidee dieses Stückes herauszufiltern: eine besonders hervorstechende klangliche Eigenart, eine ästhetische Fragestellung oder programmatische Intention, die für das gesamte Werk konzeptionell beherrschend ist. Diese „Essenz“ des ausgewählten Stückes wird in leicht umsetzbare, spielerisch aufeinander aufbauende Etüden und Aufgaben übersetzt: Rhythmische Kreisspiele, klangliche Experimente mit verschiedenen Materialien, Übungen zur Wahrnehmungssensibilisierung oder zur musikalischen Interaktion. Mit diesen Vorgaben - zunächst aber noch *nicht* mit der zugrundeliegenden Modellkomposition - wird nun die Schulklasse konfrontiert und zu eigenem kreativen Tun animiert: Mit einer Mischung aus spontanem Experimentieren und richtungsweisenden methodischen Vorgaben tastet man sich so im Verlauf eines Schuljahres allmählich zu einer eigenen Schülerkomposition vor. Im Idealfall arbeiten Lehrer und Schulklasse zeitweise selbstständig weiter, erhalten aber in regelmäßigen Abständen neue Impulse durch einen Unterrichtsbesuch des Dozententeams. Die abschließende Aufführung der Schülerkomposition erfolgt nach Möglichkeit in unmittelbarer zeitlicher Nähe zu jenem Stück, das dem gesamten Prozeß als Modellkomposition zugrundegelegen hat und mit dem die Schüler hier erstmals konfrontiert werden.

Die Musiker des deutschen „Ensemble Modern“ lernten die musikpädagogische Arbeit ihrer britischen Kollegen bei gemeinsamen Konzerten kennen und konnten dabei beobachten, „dass Schüler aller sozialer Schichten durch die sehr engagierte Beschäftigung mit musikalischer Komposition zu enorm kompetenten und differenzierten Aussagen über die in dem Konzert der London Sinfonietta aufgeführten Werke fähig waren.“²⁰ 1988 wurden daraufhin die Londoner Dozenten zu einem ersten *Response*-Projekt nach Berlin eingeladen, zwei Jahre später wurde ein zweiter Durchgang in Frankfurt realisiert. Dem Ensemble Modern war das Projekt immerhin wichtig genug, um es ins Zentrum seines zehnjährigen Jubiläums zu stellen und der Erfolg gab dieser Entscheidung recht. Schwerer als das Urteil der Presse, die das Geschehen eifrig dokumentierte wog wohl die Resonanz beteiligter Lehrer und Schüler, die in mehreren Briefen an Kulturdezernentin und Veranstalter ihre Begeisterung äußerten und eine Fortsetzung des Projektes forderten.²¹

Es war diesem Basisdruck zu verdanken, dass, was leicht ein einmaliges Renommierprojekt publicitybedachter Kulturträger hätte bleiben können, eine eigenständige Struktur herauszubilden begann. Einzelne Vertreter des Rundfunks, der landesweiten

²⁰ Christian Zech: „Bericht über Response 1990 in Frankfurt“, unveröffentl. Manuskript, Frankfurt 1991, S.3

²¹ Dokumentiert bei Zech, Anlage No 32, Blatt 1-13

Lehrerfortbildung und des städtischen Kulturmanagements, vor allem aber eine Handvoll engagierter Lehrerinnen und Lehrer unterstützten das Projekt und knüpften ein organisatorisches Netzwerk, das sich in den folgenden Jahren als erstaunlich resistent erweisen sollte und bis heute in regelmäßigem zweijährigen Rhythmus fortgesetzt wurde.²²

Erfolgsgarantien vermag der Ansatz von *Response* ebensowenig zu bieten wie irgendein anderer. Oft genug wird das gemeinsam festgelegte Kratz-, Quietsch- und Rasselpensum genauso lustlos absolviert wie jeder andere Lernstoff auch und kommt kaum über das Niveau einer Orffschen Früherziehungsstunde hinaus. Oft genug ist der workshop-Alltag von Irritationen und Konflikten geprägt: von Komponisten, die die Abschlusskonzerte als Forum zur eigenen Selbstdarstellung missverstehen; von Musiklehrern, die die Unterrichtsbesuche vorrangig als zusätzliche Freistunden auffassen; von Schülern, die keine Lust haben, sich „zum Deppen zu machen“²³ oder nicht einsehen können, warum sie tun müssen was sie wollen, aber nicht spielen dürfen was sie mögen.²⁴ Doch immer wieder lässt sich auch erleben, wie notorische Klassenkasper und schwer motivierbare Schulmuffel plötzlich ungeahnte integrative Fähigkeiten entwickeln oder wie eine intensive und nachhaltige Auseinandersetzung mit Aspekten der Gegenwartskunst in Gang gesetzt wird. Und immer wieder gibt es beglückende musikalische Lichtblicke, inspirierte Ideen und spannungsvolle Aufführungen: ein poetisches Duett zwischen einer Violine und einem Eierschneider in Bremen²⁵, eine unbefangene-virtuose Vokalimprovisation in Berlin²⁶ oder eine hochsensible und konzentrierte klangliche Umsetzung japanischer Dreizeiler in Frankfurt.²⁷ Obwohl also ein Scheitern bei *Response* - wie überall, wo neue Musik für die Schule oder in der Schule gemacht wird - nicht unwahrscheinlich ist und obwohl das Projekt einen erheblichen organisatorischen und finanziellen Aufwand verschlingt, beginnt die Idee weitere Kreise zu ziehen: In Hessen findet *Response* seit 1994 landesweit in zweijährigem Turnus statt, in Bremen wurde das Projekt erstmals 1995 mit zehn Schulklassen durchgeführt und für Nordrhein-Westfalen fand 1997 an sechs Kölner Schulen ein Pilotversuch statt, dem weitere Projekte folgen sollen.

So sollten alle, die wissen wollen, wie es wirklich um die Neue Musik steht, von Zeit zu Zeit einen Blick in die Schulen werfen. Meist werden sie auf symptomatisches Desinteresse, auf völlige Unkenntnis oder auf offene Aversionen stoßen. Vereinzelt werden sie einer aussterbenden Spezies von engagierten Einzelkämpfern begegnen, die wider alle Effizienz hartnäckig für ihre musikalische Mission eintreten. Mitunter - wenn auch immer noch selten genug - werden sie auf halbwegs differenziertere Strukturen treffen, in denen die Gratwanderung zwischen ereignisorientierter Öffentlichkeitsarbeit und nachhaltig intensiven Begegnungen, zwischen institutionellen Zwängen und experimentelle Freiräumen versucht

²² So überlebte *Response* Frankfurt 1994 das Ende der FrankfurtFeste, jenes Konzertfestivals, dem es bis dahin Rahmen und Finanzierung verdankte, und konnte 1996 unter der Trägerschaft des Hessischen Rundfunks und mit hoher Beteiligung von Privatsponsoren erneut stattfinden.

²³ Vergl. etwa Arnulf Marzluf: „Mit Tiefsinn bim-bam-bum-ffff“ in: Weser-Kurier vom 18.6.1995 und den Erfahrungsbericht eines Schülers in: Programmheft „Response“ des Hessischen Rundfunks, Frankfurt 1996, S.19.

²⁴ „Es sollten die Jugendlichen selber Einfälle vorschlagen. Doch was fällt ihnen ein? Oft das, was dem Komponisten nicht schmeckt. Oft Sachen zwischen Punk, Hip-Hop und Rap. (...) «Wenn der uns sagt, wir sollen uns etwas einfallen lassen, und wir tun das, dann paßt ihm das meistens nicht», klagte Sarah (...) pikiert.“ (Marzluf, a.a.O)

²⁵ Siehe Rainer Beßling „Violine und Eierschneider“ in: Kreiszeitung Syke, 9./10. September 1995 und Arnulf Marzluf „Geräusche am Fuße des Olymp“ in: Weser-Kurier vom 7.9.1995.

²⁶ Siehe Frieder Reininghaus „Musikalisch antworten lernen“ in: NMZ 10/1988, S.37/38

²⁷ *Response* '94: gemeinsames Konzert der Schule für Körperbehinderte Hochheim und der Integrativen Schule Frankfurt am 15. September.

wird. Vielleicht spiegelt sich die Befindlichkeit und der zähe Überlebenswille der - längst ins Greisenalter eingetretenen - „Neuen Musik“ nirgendwo besser wider als in diesem Drahtseilakt.