

Sarah-Lisa Beier und Elena Gaponenko

Sparkling Ears for Music and Film

Arbeit mit Studierenden der Musikakademien in Wiesbaden und Frankfurt

Symposion »Wie lerne ich hören, wozu und warum?
Zur Erprobungsphase des Forschungsprojekts Sparkling Ears«

Beitragsarchiv des Internationalen Kongresses der Gesellschaft für Musikforschung,
Mainz 2016 – »Wege der Musikwissenschaft«, hg. von Gabriele Buschmeier und
Klaus Pietschmann, Mainz 2019

Veröffentlicht unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 im Katalog
der Deutschen Nationalbibliothek (<https://portal.dnb.de>) und auf schott-campus.com
© 2018 | Schott Music GmbH & Co. KG

gfm
GESELLSCHAFT FÜR
MUSIKFORSCHUNG

***Sparkling Ears* for Music and Film. Arbeit mit Studierenden der Musikakademien in Wiesbaden und Frankfurt**

I. Studien und Ergebnisse an der Wiesbadener Musikakademie (Sarah-Lisa Beier)

Wie können wir unsere auditive Wahrnehmung gegenüber Hintergrundmusik sensibilisieren? Diese begegnet uns im Alltag nahezu pausenlos und wirkt – bewusst oder unbewusst – auf unsere Emotionen. Im Hör-Projekt forschen Studierende nach Klängen, unternehmen Hör-Recherchen im eigenen Alltag, um Klangmaterial für einen zunächst stumm dargebotenen Filmausschnitt zu finden. Dieser Untersuchung liegt die These zugrunde, dass sich durch die aktive Beschäftigung mit der akustischen Umwelt und den daraus resultierenden Ideen für eigene »Kompositionen« sensiblere Zugänge zum Hören erschließen. Ein Vergleich zur originalen Filmmusik soll zeigen, welche (In-)Kongruenzen auftreten und warum.

An der *Wiesbadener Musikakademie* startete im Mai 2016 die siebenwöchige Projektphase mit 20 Studierenden des ersten Studienjahrs. Die zukünftigen Instrumental- und Gesangspädagoginnen und -pädagogen entwickelten im Rahmen des wöchentlichen Musikpädagogikseminars eigene Fragestellungen zum Thema Hören. Sie erforschten ihre akustische Umwelt sowie die damit verbundenen individuellen Aufmerksamkeiten und Einstellungen zum Hören. Ausgangspunkt des Projektes war die Zielsetzung, dem sensiblen Zuhören und bewussten Hinhören auch außerhalb der Übe- und Konzerträume mehr Aufmerksamkeit zu schenken und der akustischen (Um-)Welt in einer emotional wachsamem Art zu begegnen.

Denn es stellte sich heraus, dass die bewusste Rezeption von Musik in dieser Gruppe sich hauptsächlich auf die zu übenden Werke, die »Lieblingsmusik« (via MP3-Player, Radio etc.) oder die gezielten Konzertbesuche bezog. Nur wenige Teilnehmende richteten den Fokus ihrer hörenden Aufmerksamkeit jedoch bewusst auf ihre alltägliche Umgebung (mit Ausnahme lauter [Verkehrs-]Signale oder Geräusche, die als störend empfunden wurden). Eine solch differenzierte Wahrnehmung verschiedenen Klängen gegenüber zu öffnen und diese auch zu üben, stand im Mittelpunkt des Projektes und sollte den Weg zur Vertonung einer Filmsequenz ebnen. Das professionsbezogene instrumentale und vokale Können der Studierenden sollte verknüpft werden mit einem präzisen Fokus auf alltägliche Hörwelten. Diesem Verfahren liegt weiterführend die These zugrunde, dass sich durch eine bewusste Wahrnehmung unserer (Um-)Welt Hörwahrnehmungen sensibilisieren und dass wir uns hierdurch ein bestimmtes akustisches Repertoire aneignen, das eigene Improvisationen und Kompositionen bereichern kann. Um letztlich eine Filmsequenz vertonen zu können, galt es also, sich zunächst gegenüber allen akustischen Ereignissen und Hintergrundmusiken zu sensibilisieren, die uns im Alltag begegnen.

Verlauf des Projektes

Den Ausgangspunkt bildeten ausgewählte Hörübungen von Raymond Murray Schafer sowie ein Hör-experiment, das von John Cages 4' 33"¹ inspiriert worden ist. Dieser äußerte sich über seine Kompo-sition wie folgt:

»Note: The title of this work is the total length in minutes and seconds of its performance. [...] However the work may be performed by any instrumentalist(s) and the movements may last any lengths of time.«²

Von der Anweisung Cages ausgehend lauschten die Studierenden während dieser vier Minuten und dreiunddreißig Sekunden auf sämtliche Geräusch-Ereignisse im Seminarraum – allerdings, abweichend vom Original, ohne Instrument. Während dieser Zeitspanne übernahm eine Studentin die Einteilung der drei unterschiedlich langen Abschnitte des Stücks und signalisierte der Gruppe den jeweils neuen Beginn eines Satzes mit einem Klopfen auf die Tischplatte.

Bei geöffneten Fenstern waren aus weiterer Entfernung Kirchenglocken, ein vorbeifahrendes Rettungs-fahrzeug und Flugzeuge zu vernehmen, und aus mittlerer Entfernung waren Stimmen aus anderen Räumen des Innenhofes zu hören. Unmittelbar im Seminarraum überlagerten sich die Geräusch-ereignisse: Das konstante Summen des Beamers wurde ergänzt durch Taschen- und Rucksack-Rascheln, Stuhl-Knarren, kurzes Husten, Trinkflaschen-Zischen, Mäppchen-Öffnen und Apfel-Essen – dieses Obst hatte eine Studentin gezielt verwendet, um die Geräuscheindrücke zu variieren. Andere schoben ihre Schuhe über den Teppichboden, raschelten mit ihrer Kleidung oder räusperten sich kurz.

Insgesamt war jedoch zu beobachten, dass die meisten Teilnehmenden versucht hatten, sich so unauf-fällig und zurückhaltend wie möglich zu verhalten und keine eigenen Geräusche zu produzieren. Auf-merksam hörten sie den Außengeräuschen zu.

Dieses Experiment eröffnete die Frage, was Stille ist und wie sie empfunden wird. Eine Arbeitsgruppe widmete sich der Erörterung dieses Begriffs, während drei weitere Gruppen die Themen Hören, Zuhören und Lärm reflektierten. Die hieraus entstandenen Assoziationen, Definitionen und Fragen förderten unterschiedliche Impulse zutage:

1. Gruppe: Hören

»Wir hören, um wahrzunehmen, zu fühlen, zu kommunizieren, zu überleben.

Wir können Stimmen, Musik, Natur-Geräu-sche, Motorengeräusche, Lärm und Stille hören.

Wir hören unterschiedlich gut/sensibel und schlechter als manche Tiere. Unsere Hörfähig-keit korreliert mit der Nutzung/dem Ge-brauch unseres Gehörs.«

2. Gruppe: Zuhören

»Wie wichtig ist Zuhören in unserem Beruf?

Wie hört man wirklich zu (in Bezug auf Musik und auf Sprache)?

Welche Rolle spielen Emotionen beim Zuhören?

Wie merkt der/die Gesprächspartner/-in, dass man ihm/ihr wirklich zuhört?«

¹ Das Werk wurde am 29.08.1952 in Woodstock/New York mit dem Pianisten David Tudor uraufgeführt, der durch das Schließen des Klavierdeckels die einzelnen Sätze markierte. In der Partitur ist vermerkt, dass die Länge des Stückes variieren kann, obwohl der Titel immer der gleiche bleibt. Cage war durch die *White Paintings* von Robert Rauschenberg zu 4'33" an-geregt worden (vgl. *Sounds Like Silence. John Cage – 4'33" – Silence Today*, hrsg. von Dieter Daniels und Inke Arns, Kat. Ausst., Dortmund {Hartware MedienKunstVerein} 2012/2013, Leipzig 2013, S. 255).

² John Cage: »4'33"«, in: *Das Buch vom Hören*, hrsg. von Robert Kuhn und Bernd Kreutz, Freiburg im Breisgau 1991, S. 142.

3. Gruppe: Lärm

»Lärm, das sind unangenehme laute Geräusche, die oft als störend wahrgenommen werden.

Warum werden Lautstärken interindividuell unterschiedlich wahrgenommen?

Welche Geräusche werden vom Ur-Instinkt als Gefahr(en) erkannt?

Nehmen Musiker/-innen Lautstärke und Lärm anders wahr als Nicht-Musiker/-innen?«

4. Gruppe: Stille

»Gab es Stille vor dem Urknall?

Wo gibt es absolute Stille? Im Weltraum?

Selbst in einem schallisolierten Raum hören wir Menschen noch unsere inneren Körper-Geräusche, unseren Atem. Stille ist also nur annähernd erreichbar.

Stille kann entspannend und beruhigend wirken, aber auch als einsam und beängstigend empfunden werden.

still = unnatürlich, todesnah/ Geräusch = Leben«

Abb. 1: Ausgewählte Reflexionen der Arbeitsgruppen zu den Begriffen Hören, Zuhören, Lärm und Stille.³

Zum Begriff des Zuhörens entwarfen die Studierenden zudem eine Mindmap (s. Abb. 2) und vermerkten hier: »Zuhören bedeutet für uns, wenn man bewusst und konzentriert Klang und Information aufnimmt.«

Dies erinnert an die Aussage von Holger Noltze, der Zuhören als Fähigkeit beschreibt, »sich konzentriert und gelassen mit komplexen Gegenständen zu befassen«.⁴ Die Musikstudierenden betonten zugleich die Relevanz nonverbaler sowie emotionaler Aspekte beim Zuhören beziehungsweise bei der aufmerksamen Wahrnehmung von Musik und Sprache.

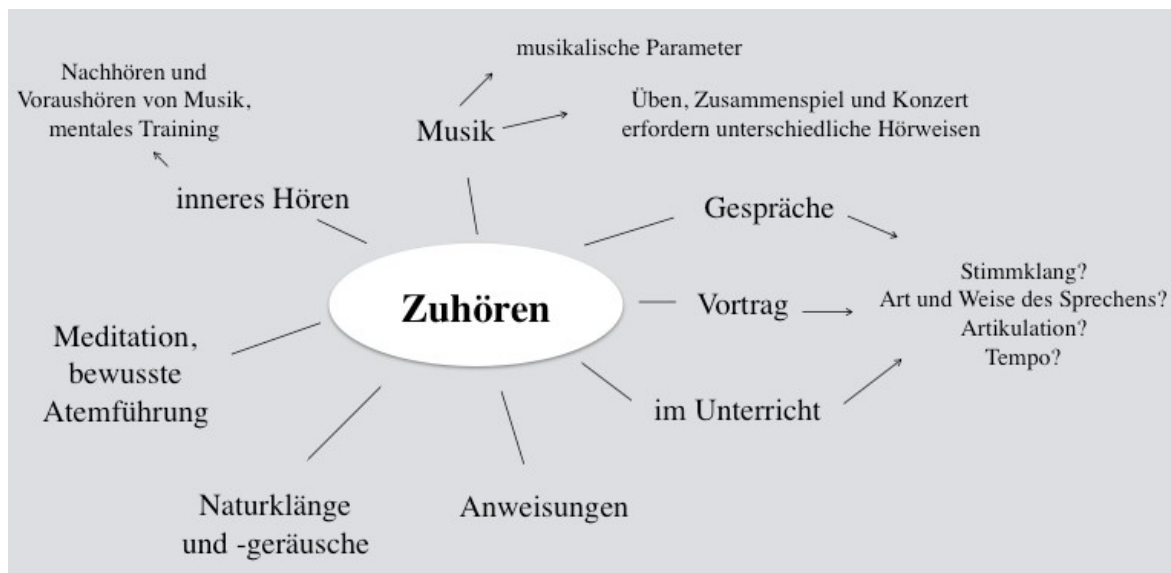


Abb. 2: Mindmap zu freien Assoziationen der Arbeitsgruppe Zuhören.

³ Diese sowie alle folgenden Aussagen der Studierenden stammen aus der Projektphase.

⁴ Holger Noltze, »Forderungen an die Musikvermittlung und Kritik an der aktuellen Praxis«, in: *Musikvermittlung – wozu? Umrisse und Perspektiven eines jungen Arbeitsfeldes*, hrsg. von Wolfgang Rüdiger, Mainz 2014, S. 68f.

Diese Erkenntnisse weisen in die Richtung von Roland Barthes, der Zuhören als »psychologische[n] Akt« beschrieben hat, Hören hingegen als »physiologisches Phänomen«⁵:

»Die physikalischen Voraussetzungen des Hörens (seine Mechanismen) lassen sich mit Hilfe der Akustik und der Hörphysiologie beschreiben; das Zuhören jedoch lässt sich nur durch sein Objekt, oder, wenn man das vorzieht, durch seine Ausrichtung definieren.«⁶

Barthes zufolge hat das Zuhören drei Dimensionen: Die erste ist eine auf Indizien gerichtete Weise des Zuhörens, die Menschen wie Tiere gleichermaßen verfolgen, indem sie auf Geräusche horchen und darauf reagieren. Die zweite Zuhörart vergleicht er mit dem Lesen von Texten und bezeichnet sie als entziffernde, und die dritte schließlich bezieht sich auf die kommunikative Dimension mit Blick auf andere. Sie wird im »intersubjektiven Raum«⁷ wirksam und befasst sich mit den Fragen: Wer hört zu? Wer sendet?⁸

Einen ähnlichen Dreiklang leitet der Geograf Justin Winkler aus den drei französischen Begriffen für das Hören ab: »ouïr, écouter, entendre. Dies entspricht im Deutschen etwa: Hören als natürlicher Orientierungsakt, Zuhören oder Horchen, hörend verstehen.«⁹ Er geht nach Schafer davon aus, dass der Weg des verstehenden Zuhörens mit grundlegenden Hörerfahrungen beginnt.¹⁰

Diesem Verständnis zufolge sollten auch die Studierenden zunächst einen elementaren Zugang zu unterschiedlichsten alltäglichen Hörereignissen erhalten. Denn je größer die hieraus entwickelte Sensibilität für Klangereignisse ist, desto mehr wird unser Hörrepertoire bereichert – so eine der zentralen Hypothesen des Projektes. Das Hörrepertoire wiederum bildet, zusammen mit der Fähigkeit zur »Klangimagination«¹¹, die Grundlage für die am Ende dieses *Sparkling Ears*-Projektes stehenden Improvisationen und Kompositionen für eine Filmsequenz.

Ausgewählte Hörübungen des kanadischen Klangforschers und Komponisten Schafer dienten den Studierenden der unmittelbaren, aktiven und pragmatischen Auseinandersetzung mit den »soundscapes«¹² in unserer Umwelt, wie beispielsweise individuelle Hörspaziergänge. Die Projekt-Teilnehmenden sollten sich hierfür im Laufe einer Woche eine von ihnen selbst bestimmte Zeitspanne für ihren Hörspaziergang auswählen und die Klänge beziehungsweise Geräusche anschließend notieren. Folgende *Hörübung 13* von Schafer diente als Anregung, um die Eindrücke zu spezifizieren:

- a. Welches war der lauteste Klang, dem Sie unterwegs begegnet sind?
- b. Welches war der leiseste Klang?
- c. Nennen Sie einen leisen Klang, der von einem lauten übertönt wurde
- d. Der Klang mit dem höchsten Ton
- e. Drei Klänge, die sich an Ihnen vorbeibewegten
- f. Drei Klänge, die sich mit Ihnen mitbewegten
- g. Drei Klänge, die von oben kamen

⁵ Roland Barthes, »Zuhören als Haltung«, in: *Der Aufstand des Ohrs – die neue Lust am Hören*, hrsg. von Volker Bernius u. a., Göttingen 2006, S. 76.

⁶ Ebd.

⁷ Ebd., S. 77.

⁸ Zum Sender-Empfänger-Modell aus der Kommunikationswissenschaft sowie -psychologie siehe auch: Friedemann Schulz von Thun und Larissa Stierlin, »Zur Psychologie des guten Zuhörens«, in: *Der Aufstand des Ohrs*, S. 211f.

⁹ Justin Winkler, »Umwelthören – Instrumente für eine »kunstlose Kunst««, in: *Der Aufstand des Ohrs*, S. 154.

¹⁰ Vgl. ebd.

¹¹ Ebd., S. 158.

¹² R. Murray Schafer, »Soundscape – Design für Ästhetik und Umwelt«, in: *Der Aufstand des Ohrs*, S. 141f.

- h. Ein Klang, der seine Bewegungsrichtung änderte
- i. Ein Klang, der auf einen anderen antwortete
- j. Der hässlichste Klang
- k. Ein Klang, der genau zweimal zu hören war
- l. Der Klang von etwas, das geöffnet wurde
- m. Ein anderer, aus der gleichen Öffnung vernehmbarer Klang
- n. Der einprägsamste Klang auf dem Weg
- o. Ein Klang mit einem exakten Rhythmus [...]
- p. Der schönste Klang
- q. Der Klang aus der größten Entfernung (Von wie weit her kam er?)
- r. Ein Klang, dessen Tonhöhe langsam anstieg oder fiel
- s. Der Klang, den Sie am liebsten austilgen würden
- t. Ein Klang, den Sie vermissten und doch gerne gehört hätten

Abb. 3: R. M. Schafer, Hörübung 13 (Auszug).¹³

Im Gegensatz zu Schafer, der diese Hörspaziergänge mit Gruppen praktiziert, so dass sich alle Teilnehmenden abschließend über denselben Spaziergang austauschen können, konnten die Studierenden von eigenen, teils differierenden Erfahrungen berichten. Zu erwarten war bei dieser Übung also ein breit gefächertes Hörrepertoire.

Trotz der individuellen Hörwege fielen die Berichte zu einigen Fragen kongruent aus, wie beispielsweise zu den Items a), b) und j). So waren von den meisten Teilnehmenden die lautesten Klänge (a) vom lärmenden Auto- oder Zugverkehr wahrgenommen worden. Als leiseste Höreindrücke (b) wurden mehrheitlich der eigene Atem und eigene Körpergeräusche sowie das Ticken von Uhren oder das leise Summen von Geräten (Heizung, Lampen) genannt. Die größte Übereinstimmung bezüglich des hässlichsten Klanges (j) ließ sich bezüglich des Baustellenlärms von Presslufthammer und Kreissäge, des Quietschens von Kreide an einer Tafel und einer lauten Sirene identifizieren. Am meisten vermissten die Studierenden auf dem überwiegend als Geräusch- und nicht als Klang-Spaziergang (!) empfundenen Weg ihre jeweilige Lieblingsmusik (t).

Schafer möchte als Klangforscher mit seinen Übungen nicht »nur zu einer bewussten Wahrnehmung und Reflexion von Umweltklängen führen, sondern auch die Frage klären, welche Geräusche wir abschaffen und welche wir erhalten wollen.¹⁴ In der Studierendengruppe wurden vor allem laute Straßen-, Verkehrs- und Maschinengeräusche als unangenehme und abzuschaffende genannt, während Akustiken an Orten des Innehaltens und der Stille (Parkanlagen, Kirchen, Natur) als erhaltenswert erachtet wurden.

Diese Präferenzbildungen verdeutlichen, dass Prozesse des Hörens und Zuhörens immer durch individuelle Empfindungen bestimmt und gesteuert werden – es gibt kein »objektives« Hören, genauso wenig wie es ein von den Gefühlen oder Emotionen des Subjekts losgelöstes Improvisieren oder Komponieren gibt.

¹³ In: Der Aufstand des Ohrs, S. 117.

¹⁴ Vgl. Schafer, »Soundscape«, S. 141.

Der Hörsinn ist ein sich entwickelnder, er lebt mit den Gesetzen der Zeit und verknüpft die akustische Welt mit dem Ich. Durch ihn können wir genauer verbal und nonverbal kommunizieren; er lässt uns feinste Nuancen von Emotionen in Geräuschen, Klängen, Musik und Sprache spüren. Somit ist er eng verknüpft mit der Kreativität, mit dem Bedürfnis des Menschen, etwas selbst zu erschaffen.

Und an dieser Nahtstelle setzt der weitere Verlauf des Hör-Projektes an: Die Studierenden hatten nun die Aufgabe, eine stumm dargebotene Filmsequenz aus Charles Spencer Chaplins Film *Modern Times* (1936) mit ihren Hauptfachinstrumenten zu vertonen. Ziel war es, die akustischen Eindrücke, die mittels der Hörübungen und Hörexperimente gesammelt und systematisiert worden waren, gewissermaßen als Hörrepertoire in die Überlegungen zur Vertonung der vorgegebenen Filmszene mit einzubeziehen.

Zur Vertonung der Filmszene

»Jedes kompositorische Endprodukt (musikalisches Kommunikat) beruht auf einer bestimmten zeit- und stilabhängigen Kompositionsgrammatik. Sie steht in direkter Beziehung zur Hörgrammatik. Gemeint ist damit die Verarbeitung der erklingenden Musik durch den Hörenden.«¹⁵

Die Erkenntnis, dass die individuelle Hörgrammatik durch unterschiedliche Hörerfahrungen im Laufe des Lebens geprägt und erweitert wird, ist unmittelbar mit der Möglichkeit verbunden, eine musikbezogene »Offenohrigkeit«¹⁶ zu entwickeln und diese auch über das Kindesalter hinaus beizubehalten. Je breiter also der Hör-Erfahrungsschatz eines Individuums ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, ein breites stilistisches musik-, klang-, sprach- und geräuschbezogenes Repertoire zu entwickeln. Dieses bestimmt mutmaßlich auch die Bereitschaft, sich neuen oder anderen Höreindrücken zu widmen. Und auch bereits bekannte Klänge oder Geräusche werden durch das erweiterte Hörrepertoire neu analysiert und anders eingeschätzt. Bruhn und Rösing gehen zum Beispiel davon aus, dass unterschiedliche musikbezogene Kenntnisse eine mehr oder weniger bewusste Anwendung der »Hörgrammatik« zufolge haben, »um eine Repräsentation des Gehörten entwickeln zu können«¹⁷

Dies lässt die Folgerung zu, dass Zuhörende Musik am besten verstehen, wenn sie sich vorher bereits mit Ähnlichem vertraut gemacht haben. Davon geht die Theorie der »Compositional Constraints«¹⁸ aus, die besagt, dass »[d]ie beste Musik [...] jene Musik [ist], die das Potential unserer kognitiven Fähigkeiten optimal nutzt und die größtmögliche Übereinstimmung zwischen *Kompositionsgrammatik* und *Hörgrammatik* beinhaltet«¹⁹.

Was also soll dem oder den Hörenden wie vermittelt werden? Und wie sollte das »musikalische Kommunikat« konzipiert sein, um welche Aussage mit der Musik zu verdeutlichen? Diese Fragen begleiteten die Studierenden auch beim Prozess der Vertonung der ersten Fabrikarbeit-Szene aus Charlie Chaplins *Modern Times*. Sie sollten überlegen, welche Wirkungen bestimmte Klänge erzeugen, welche Absichten hiermit verfolgt werden und schließlich eine Musik zur exemplarischen Szene kreieren.²⁰

¹⁵ Helmut Rösing und Herbert Bruhn, »Komposition«, in: *Musikpsychologie. Ein Handbuch*, hrsg. von Herbert Bruhn u. a., Reinbek bei Hamburg 42002 (1993), S. 517 (Hervorhebung v. Verf.).

¹⁶ Heiner Gembris, »Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten«, in: *Musikpsychologie*, hrsg. von Helga de la Motte-Haber und Günther Rötter (= *Handbuch der systematischen Musikwissenschaft*, 3), Laaber 2005, S. 432.

¹⁷ Otto E. Laske, »Toward a computational theory of musical listening«, in: *Reason, emotion and music: Towards a common structure for arts, sciences and philosophies, based on a conceptual framework for the description of music*, hrsg. von Leo Apostel u. a., Gent 1985, zit. nach: Rösing und Bruhn, »Komposition«, S. 517.

¹⁸ Fred Lerdahl, »Cognitive constraints on compositional systems«, in: *Generative Processes in Music: The Psychology of Performance, Improvisation, and Composition*, hrsg. von John A. Sloboda, Oxford 1988, S. 231–259, zit. nach: Rösing und Bruhn, »Komposition«, S. 517.

¹⁹ Ebd.

²⁰ Bevor der Kompositionsauftrag gestellt wurde, hörten die Studierenden im Seminar unterschiedliche Stummfilmmusiken aus Kinotheken der 1920er- und 1930er-Jahre und entwarfen hierzu assoziativ Szenen und emotionale Stimmungsbilder.

Den Ausgangspunkt der Vertonung der Fabrikszene bildete ein erster Fahrplan zur Gliederung des zeitlichen Verlaufs und den Handlungsabläufen der Szene. Diese Eingangsszene des Films wurde gewählt, da bereits hier das zeitlose Sujet von *Modern Times* skizziert wird: Gezeigt wird der Fabrikarbeiter (Chaplin), der Gefahr läuft, durch sein stetiges Fehlverhalten gekündigt zu werden und in die existenzbedrohende Armut abzuwandern. Als ein Rädchen im System der autoritär legitimierten Akkordarbeit tritt er hier als Tramp in Erscheinung – als eine Figur, die besonders in Chaplins frühen Filmen oft zu sehen ist. Dieser Wanderarbeiter ist immer auf der Suche nach Gelegenheitsjobs und erscheint mit seiner Kleidung – ein zu kleines, eingegangenes Jackett, eine Pumphose und Schuhe in überdimensioniertem Ausmaße – als eine Art Clown, der regelmäßig über seine zu großen Schuhe stolpert. Mit seinem runden schwarzen Hut und dem gebogenen Stock vollbringt er zahlreiche akrobatische Kunststücke. Mit Hilfe dieser Rolle gelingt es dem Regisseur, Schauspieler, Drehbuchautor, Musiker und Tänzer²¹ Chaplin, tragikomische und gesellschaftskritische Momente zu kreieren. In der vorliegenden Szene kolportiert der Tramp das reibungslose Funktionieren am Fließband, da er nicht in der Lage ist, sich der Maschine anzupassen und seine menschlichen Bedürfnisse zu ignorieren. So kratzt er sich unter dem linken Arm (3'17'')²² und versäumt, die Muttern rechtzeitig festzuziehen, bringt infolgedessen zwei Mitarbeiter am Fließband in Bedrängnis und wird vom Vorarbeiter gerügt (3'23''). Dieser beschimpft ihn so vehement, dass der Tramp seine Arbeit vergisst und eine engagierte Diskussion anfängt (3'31'') – erneut gibt es eine Verspätung bei der Produktion. Das Auftreten einer Hummel (3'40'') vor Chaplins Gesicht ist das nächste Ereignis, das ihn ablenkt und dazu führt, dass einer der Mitarbeiter das Insekt mit einem Holzstück erschlagen will und dabei dessen Kopf trifft (3'54'') – eine dritte Verzögerung der Arbeitsabläufe und immer ärgerlichere Mitarbeiter sind die Folge. Wenige Sekunden später bleibt Chaplin mit seinem Werkzeug an einer der Muttern auf dem Fließband hängen (4'05''), die sein Arbeitsgenosse versucht zu lösen und ihm dabei mit dem Hammer auf eine Hand schlägt. Nun wird die gesamte Produktion gestoppt (4'08'') und beide Arbeiter werden vom Aufseher zur Rechenschaft gezogen. Da der Tramp sich ungerecht behandelt fühlt, streitet er sich mit seinem Kollegen – gegenseitige Fußtritte folgen. Infolge dieser zeitverzögernden Panne erscheint der Fabrik-Chef auf einem Bildschirm und fordert eine Verdopplung des Fließband-Tempos (4'36'').

Diese ausgewählte szenische Sequenz lebt von einer dichten Abfolge unerwarteter Ereignisse, die die monotone Fabrikarbeit und die geforderte Effizienz der Produktion ins Absurde führen. Chaplin als Regisseur gelingt es, hier ein perfekt geplantes Chaos zu inszenieren. Dieser kurze Filmausschnitt wurde nicht zuletzt auch wegen seiner Vielseitigkeit gewählt: schnelle und langsame Arbeitstempi sowie Pausen bieten eine variantenreiche Grundlage für die Vertonung.

Nachdem die Szene den Studierenden stumm gezeigt wurde,²³ bildeten sich zwei Instrumentengruppen mit jeweils neun Studierenden. Da es sich um kein speziell für dieses Projekt zusammengestelltes Ensemble handelte, sondern alle Hauptfachinstrumente mit einbezogen wurden, die die Teilnehmenden der Musikpädagogikveranstaltung spielten, muss an dieser Stelle der experimentelle Charakter des Projekts betont werden: Unter den insgesamt 18 Studierenden waren acht Pianistinnen und Pianisten, zwei Violinistinnen, zwei Querflötistinnen, ein Tubist, eine Hornistin, ein Schlagzeuger, zwei Sängerinnen und ein Sänger.

²¹ Chaplins pantomimisch-schauspielerisches Talent kommt in zahlreichen Facetten zum Ausdruck: als Artist, (Luft-)Akrobat, Turner, Tänzer, Mimiker, Jongleur u. v. a. m. (vgl. Paul Matthew St. Pierre, »Pantomime and Music Hall Performative in the Films of Charles Chaplin«, in: ders., *Music Hall Mimesis in British Film 1895–1960*, Madison 2009, S. 195).

²² Zeitangaben zur Filmszene in Minuten und Sekunden (vgl. Charlie Chaplin, *Moderne Zeiten*, Leipzig: Arthaus, Kinowelt GmbH 2010 [digital remastered]).

²³ Nur zwei (!) der 18 Teilnehmenden kannten den Film aus ihrer Jugend/Kindheit, konnten sich aber nicht mehr genau daran erinnern.

Ensemble 1	Ensemble 2
vier Pianist/-innen	vier Pianist/-innen
eine Querflötistin	eine Violinistin
eine Violaspielerin	eine Hornistin
ein Tubist	eine Sängerin
eine Sängerin	ein Schlagzeuger
ein Sänger	

Abb. 4: Einteilung der Ensembles.

Diese unkonventionelle und experimentelle Besetzung ermöglichte es, Studierende aus jeder Instrumentengruppe für ein möglichst breites Spektrum an Klang- und Geräuscherzeugungsmöglichkeiten zur Verfügung zu haben. So führte beispielsweise die Überbesetzung am Flügel dazu, dass zwei der Pianisten vierhändig spielten, eine dritte Pianistin mit ihren Händen perkussiv auf den Korpus des Flügels klopfte und eine vierte Pianistin das Ensemble anleitete.

Die Vertonungen der Szene basierten auf Patterns, die aneinandergereiht und/oder überlagert wurden. Die Studierenden konnten hierbei alle kompositorischen Techniken mit einbeziehen, über die sie verfügten. Hierbei stellten sich folgende Fragen: Sollte es sich um tonal gebundenes, freitonales oder aleatorisches Material handeln? Inwieweit sollten polyrhythmische, -metrische oder -tonale Elemente Raum finden? Wie würden sich Sing- und Sprechstimme verhalten? Sollten eher Klänge oder Geräusche produziert werden? Und: Wie realistisch sollten die Fließbandarbeiter der Szene durch die Musik nachgezeichnet werden? Sollten die Klänge exakt notiert oder mittels grafischer Notation aufgezeichnet werden? Wo sollten Spannungen aufgebaut werden oder aber Momente des Innehaltens Platz finden?

Auch interdisziplinäre Aspekte konnten mit in die Vertonung einfließen, wie die musikalische Umdeutung des Wortes *Fließbandarbeit*, aus dem sich die Notennamen *f, e, es, b, a, d, a, b* und *e* herauslesen und aus denen sich musikalische Themen ableiten lassen, die beispielsweise kontrapunktisch verarbeitet werden können.²⁴

Ergebnisse

Die Ergebnisse beider Gruppen zeichneten sich schließlich durch ein hohes Maß an kreativer Improvisation aus. Während das erste Ensemble einen Schwerpunkt auf die komischen Handlungsmomente legte und diese im Stile des »Mickeymousing«²⁵ hervorhob, betonte das zweite Ensemble den ernsten Gehalt der repressiven Arbeitsbedingungen vorwiegend illustrativ. Beide Gruppen hatten jedoch gemeinsam, dass sie ein rhythmisches Ostinato verwendeten, das parallel zur Fließbandbewegung im Film lief und passend zur Szene entweder pausierte (Stillstand des Fließbandes) oder sich beschleunigte. Interessanterweise arbeitet auch die originale Filmmusik Chaplins mit Ostinati und sich wiederholendem Themenmaterial, um dem pulsierenden Geschehen Ausdruck zu verleihen. Allerdings konzentriert sich

²⁴ Diese Vorgehensweise ist inspiriert durch Renate Reitinger und Vivienne Olive, die das Prinzip, Tonnamen aus einem Wort als Kompositionsgrundlage zu verwenden, als »Verwandlung« bezeichnet haben. Dazu dies., »Musik erfinden. Komponieren im Instrumentalunterricht«, in: *Einfach musizieren?*, hrsg. von Barbara Busch, Augsburg 2008, S. 63–77.

²⁵ Begriff von David O. Selznik. Vgl. hierzu insbes. Claudia Bullerjahn, *Grundlagen der Wirkung von Filmmusik*, Augsburg 2001, S. 77.

seine Musik nicht auf das minutiöse Nachzeichnen der Ereignisse, sondern besitzt einen übergreifenden Charakter im Sinne der »Mood-Technik«²⁶, die sich auf die Stimmungen der gesamten Szene bezieht.

Die Studierenden des ersten Ensembles gingen deskriptiv²⁷ vor und übersetzten die antreibenden Befehle des Fabrikvorstehers mit comicartig »meckernden« vokalen Lautäußerungen, die störende Fliege vor Chaplins Gesicht mit Flatterzungen spiel der Querflöte und chromatischen Trillern der Violine und den plötzlichen Schlag auf seinen Kopf mit einem Szforzando-Cluster im Tutti und einer nachfolgenden Generalpause. Sie wählten ein gemäßigtes Tempo (Viertel = 116; 4/4-Takt), das den clownesken Charakter zusätzlich unterstreicht, und arbeiteten mit einem einfachen Ostinato-Bass des Klaviers (Quartsprünge auf erster und dritter Zählzeit), der die Szene eröffnet und bis zum Schluss begleitet. Diese statische Grundstimmung wird immer wieder durch die deskriptiven Klangereignisse bereichert und endet in dem Moment, als das Bild des Fabrikchefs erscheint. Hierzu hatten sich die Studierenden eine freitonale, ruhige Solomelodie der Querflöte ausgedacht, die seine eigentlich tiefe und durchdringende Stimme karikiert. Ein finales Akkord-Tremolo (tutti) beschließt die Szene und vermittelt Spannung: Was folgt nun?

Die zweite Studierendengruppe fokussierte eher die dramatischen Aspekte und kreierte eine auf das reibungslose, maschinengleiche Funktionieren der Arbeiter ausgerichtete, angsterfüllte Atmosphäre. Ein schneller wirkendes Tempo (Viertel = 120; 4/4-Takt) durch Sechzehntel-Ostinati der Percussion, versatzstückartig eingeworfene chromatische Wendungen des Klaviers auf den »Fließband-Tönen« *f, e, es, e, f*, Flatterzunge der Querflöte und raumgreifende Glissandi der Singstimme betonen das bedrohliche Moment sowie die zunehmende Konfusion des Individuums angesichts der fremdbestimmten Arbeit.

Diese Vorgehensweise erinnert an die Mood-Technik, bei der die Filmmusikkomponisten Hans Erdmann (1882–1942) und Giuseppe Becce (1877–1973) beispielsweise zwischen »dramatischer« und »lyrischer Expression«²⁸ unterscheiden. Diese beiden »Expressionen« symbolisieren den Grad der Anspannung der Protagonisten. In dem vorliegenden Beispiel handelt es sich demnach vorwiegend um dramatische Musik, die – nach Becce und Erdmann – als »sehr bewegte Musik« und als Musik, »die von starken Gegensätzen dynamischer, rhythmischer und harmonischer Art«²⁹ geprägt ist, beschrieben wird.

Doch auch hier sind deskriptive Techniken zu hören, wie die chromatischen Kreisfiguren der Violinen zum Summen der Fliege und der erschrockene Laut der Singstimme, als Chaplin getreten wird. Zudem vertreten Tuba und Oboe die gesprochene Sprache bei den ärgerlichen Gesprächen zwischen Fabrikvorsteher und Tramp – auch dies erinnert an das »Mickeymousing«.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass diese zweite Vertonung vorwiegend situative und personale Gefühle³⁰ des Individuums fokussiert (Hektik, Anstrengung, Furcht, negativer Stress, Konflikte), während die erste Vertonung den komischen Blick von außen betont und weniger danach fragt, wie etwa die Angriffe innerlich empfunden werden (verbale Attacken, Schlag auf den Kopf, Tritte etc.). Die unterschiedlichen Vertonungen zeigen, dass die ausgewählte Szene einen großen Interpretations-Spielraum bietet. Allerdings weisen die ostinaten Begleitschemata auch darauf hin, dass die Bewegungsimpulse des Montierens am Fließband und der komischen Ereignisse zu ähnlichen musikalischen Assoziationen führen (können).

²⁶ Begriff von Alfred Newman, zit. nach Bullerjahn, Grundlagen der Wirkung von Filmmusik, S. 83f.

²⁷ »[...] Bewegungen im Bildraum [entsprechen] Bewegungen im Tonraum« (ebd., S. 79).

²⁸ Ebd., S. 85.

²⁹ Ebd., S. 85f.

³⁰ Vgl. *Der Brockhaus Psychologie*, hrsg. von der Lexikonredaktion des Verlags F. A. Brockhaus, Mannheim und Leipzig 2001, S. 129.

Ausblick

»Hören beruht auf Mustern, Zuhören schafft Muster. Hören bezieht sich aufs Gleiche, Zuhören aufs Andere.«³¹ Diese Aussage des Komponisten und Klangkünstlers Johannes Goebel nimmt darauf Bezug, dass wir hören, wenn wir uns in unserer Umwelt orientieren und situativ auf bestimmte Ereignisse reagieren, die unsere Handlungen beeinflussen, aber dass wir zuhören, wenn wir uns Zeit lassen und beginnen, Gehörtes zu strukturieren, mit etwas Distanz zu verstehen und zu ordnen. Einen solchen Verstehensprozess zu neuen Hörwegen sind auch die Studierenden gegangen, indem sie sich auf das Andere – nämlich die vorgegebene Filmsequenz – eingelassen und hierzu ihre eigenen musikalischen Ideen entworfen haben. Diese Musiken können nur dann erfunden werden, wenn das innere Zuhören geschult ist und einem eigenen Hörrepertoire gelauscht werden kann, aus dem sich musikbezogene Gedankengänge speisen, die in einem weiteren Schritt zu einer veräußerten Kommunikation und schließlich zu Zusammenklängen in einer kompositorischen Gemeinschafts-Produktion führen können.

Wie eine resümierende Reflexion mit den Studierenden verdeutlichte, kann eine praxisbezogene Beschäftigung mit eigenen kompositorischen Ideen sowie mit Klängen und Geräuschen unserer Umwelt – zumindest zeitweise – zu einer bewussten und sensiblen Hör-Wahrnehmung führen. So äußerte eine Teilnehmerin:

»Ich denke, dass ich manche Nebengeräusche nun wirklich bewusster wahrnehme und manche nach wie vor automatisch überhöre – je nach Grad der Aufmerksamkeitserregung.«

Mit etwas Abstand reflektierte eine andere Studentin, sie habe die Erfahrung gemacht, dass sie zwar im Zeitraum des Projektes mehr auf Hintergrundgeräusche und -musiken geachtet, sich ihre Aufmerksamkeit inzwischen aber wieder »normalisiert« habe.

»Ich habe Hintergrundgeräusche nur eine Weile verstärkt wahrgenommen, weil ich meine Aufmerksamkeit verstärkt auf sie gelenkt habe. Mittlerweile blende ich sie wieder [...] aus.«

Die Beschäftigung mit einer bestimmten Thematik, das zeigen auch andere zeitlich begrenzte Musikprojekte, können zwar temporär zu Fokussierungen führen und Wahrnehmungen sensibilisieren – auch im Alltag, jenseits der Seminar- oder Klassenräume. Um längerfristige Veränderungen zu bewirken, bedarf es jedoch einer kontinuierlichen Arbeit, die sich immer wieder mit der Frage nach Hörgewohnheiten und Hörzielen auseinandersetzt. In diesem Sinne kann dieses Pilotprojekt als Auftakt zu weiteren Forschungen nach neuen Hörwegen verstanden werden.

Insgesamt ist festzustellen, dass Zuhören insbesondere Zeit und Ruhe erfordert, um Verstehensprozesse anzuregen und ein inneres Hörrepertoire zu bilden. Aber auch Kontinuität ist – ähnlich wie das tägliche Üben am Instrument – essentiell, um unsere Hörwahrnehmung zu trainieren und zu erweitern. Zuhören – so ein erstes Fazit – gelingt durch »Zeit-Hörräume«, die das »Entdecken von Anderem ermöglich[en]«³². Der hierbei wichtigste Aspekt ist die Erkenntnis, dass dieses Entdecken stets mit neuem Lernen und einer neugierigen Weiterentwicklung der eigenen Hörweise(n) verbunden ist.

³¹ Johannes Goebel, »Der Zu-Hörer«, in: Der Aufstand des Ohrs, S. 20.

³² Ebd., S. 21.

II. Studien und Ergebnisse des Dr. Hoch'schen Konservatoriums Frankfurt a. M. (Elena Gaponenko)

An diesem Experiment nahm eine sehr heterogene Gruppe Studierender teil, welche so große Unterschiede in Alter, Studienrichtungen und musikalischer Vorerfahrung aufweist, dass sie möglicherweise repräsentativ sein könnte für eine »normale« musikinteressierte Zuhörerschaft.

Nach einer Basis-Hörschulung, in welcher die Bedeutung musikalischer Untermalung von Bildern, Texten, bewegten Bildern oder Videoclips in Bezug auf die emotionale Wahrnehmung thematisiert wurde, sollten die Studierenden eine eigene musikalische Untermalung zu stumm gezeigten Filmausschnitten kreieren.

In diesem Prozess lernten Studierende über eigene Empfindungen nachzudenken, sie zu analysieren und musikalisch so zu artikulieren, dass sie ein sensibles Hinhören und bewusstes Umgehen mit musikimmanenten Ausdrucksmitteln als bereichernd erfahren, vielleicht auch als Notwendigkeit erkennen.

Im Studienjahr 2016 wurde auch am Dr. Hoch's Konservatorium Frankfurt a. M. mit Studierenden ein Projekt durchgeführt, das erproben sollte, wie heutzutage eine Geschichte oder eine gefilmte Szene von angehenden Profimusikern tönend illustriert werden könnte.

Als Studienobjekt wurde für diesen Versuch der brillante, aber im Westen unbekannt russische Film *Der Designer* aus dem Jahr 1988 ausgesucht. Es handelt sich dabei um die Diplomarbeit des talentierten Regisseurs Oleg Teptsov, der sich an eine Verfilmung der spirituellen Novelle des russischen Schriftstellers Alexander Grin (1880–1932), *Das graue Automobil*, gewagt hat. Dieser gilt als erster sowjetischer Horror-Film, doch dürfte man ihn aus heutiger Sicht eher als mystischen oder surrealistischen Film bewerten.

Der leicht abstruse Filmplot sei kurz skizziert:

Im Jahr 1908 ringt der große Künstler, der berühmte Designer Platon Andreevich, um Perfektion und behauptet, dass selbst Gott seine Geschöpfe fehlerhaft erschaffen habe: Sie seien nicht gefeit gegen Krankheiten, Alter und Tod. Er als Künstler »korrigiere« Gottes Fehler in seinen Arbeiten. Der Designer baut von einem jungen, an schwerer Tuberkulose erkrankten Modell eine lebensgroße Puppe: ein Ideal von Schönheit und Grazie. Einige Jahre später verlässt die Fortuna den Künstler; er ist zwar immer noch arrogant, aber mittellos und für jeden Auftrag zu haben. Beim Designen des Hauses eines Neureichen verliebt er sich in dessen Frau und erkennt in ihr sein damaliges Modell wieder. Dabei stellt sich heraus, dass das Mädchen von einst an Tuberkulose starb und die vom Designer erschaffene Puppe den Platz der »perfekten Frau« im Leben eingenommen hat. Nachdem der Designer dieses Geheimnis gelüftet hat, ereilt ihn ein böses Schicksal: Seine Schöpfung, die Puppe, überfährt und tötet ihn mit einem Auto.

In diesem Film spielen fast ausschließlich unbekannt Theaterschauspieler und -schauspielerinnen. Die Original-Musik komponierte der zu jener Zeit berühmte St. Petersburger Avantgardist und Rock-Star Sergej Kurjochin, welcher zu ungewöhnlichen musikalischen Mitteln griff, indem er selbst Filmsequenzen, die völlig stumm – ohne Musik und ohne gesprochenen Text – ablaufen, als Stimmungsträger einsetzt. In den anderen Szenen dient die Musik zur Unterstreichung bzw. Verdeutlichung der Geschehnisse. Dabei handelt es sich um tonale Musik aus diversen Stilrichtungen. Es sind sowohl feine barocke Imitationen auf der Gitarre als auch elektronisch angereicherte post-romantische Melodien auf Solo-Tuba und -Trompete zu hören – mal Unisono, mal abwechselnd mit Koloratur-Gesang, Schlagwerk, E-Gitarre und Orgel spielen in der Instrumentierung eine bedeutende Rolle. Ein sehr geschickt eingesetztes Zitat – ein auf einem tiefen brüllenden Orgelpunkt auf extrem dramatische Art vorgetragenes Gedicht, und zwar als eine sehr alte Schallplatten-Aufnahme mit allen dazugehörigen Nebengeräuschen – verstärkt das fatale Gefühl der Unabdingbarkeit eines bösen Schicksals.

Auffallend ist, dass fast alle musikalischen Themen in diesem Film in b-Moll komponiert sind, was den poetischen Bildern noch zusätzlich ein philosophisch-tragisches Kolorit verleiht. Interessanterweise griffen die Studierenden in ihren Kompositionen auch zu b-Moll, obwohl ihnen die Originalmusik zuerst vorenthalten wurde.

In dem nachfolgenden Experiment sollte eine Reihe von Fragen anlässlich der emotionalen und der auditiven Wahrnehmung geklärt werden:

- Wie wird in unserer heutigen medialen Zeit voller Beschallung die »reine« Musik eigentlich wahrgenommen?
- Wie groß ist die Bedeutung der Geräuschkulisse, der wir täglich ausgeliefert sind?
- Wie erlernt man das aktive »Hinhören«, statt einfach nur passiv zu konsumieren?
- Wird das Gehörte durch den unterlegten Text und die Bilder konkreter, womöglich tiefer, bewusster begriffen oder ist das Gegenteil der Fall?
- Sind wir noch in der Lage, das Gehörte zu realisieren und zu reflektieren?
- Mit welchen ausgewählten Geräuschen werden gewisse Effekte absichtlich erzeugt bzw. Gefühle hervorgerufen?
- Wie lernt man, die eigenen Vorstellungen über eine solche Vertonung in Form eines Notentextes oder einer Aufnahme festzuhalten und zu organisieren?

Die Probanden und Probandinnen waren Studierende, die im ersten Jahr das Musikpädagogikseminar besuchten. Die anfänglich 15 Teilnehmenden stellten eine sehr heterogene Gruppe dar. Durch diverse Faktoren, wie

- die höchst unterschiedlichen Vorerfahrungen mit Musik (einige hatten bereits ein Musikstudium zum Teil absolviert, einige waren Quereinsteigende, die mit diesem Studium einen Berufswechsel wagten, einige beschäftigten sich nach ziemlich unbeschwertem freien Musizieren zum ersten Mal in ihrem Leben ernsthaft mit Musik),
- den sehr großen Altersunterschied der Teilnehmer und Teilnehmerinnen (15–36 Jahre),
- eine breite Palette der Herkunftsländer (Deutschland, England, Frankreich, Bulgarien, Serbien, Ukraine, Vietnam, Iran) und dementsprechend unterschiedliche musikalische Grundvoraussetzungen, sowie
- verschiedene Studienrichtungen der Teilnehmenden (Alte Musik, EMP, Jazz, klassische Instrumentalisten und Komponisten),

könnten die Teilnehmenden an dieser Studie auch eine »normale« musikinteressierte Zuhörerschaft repräsentieren.

Die Studierenden wurden am Ende des Sommersemesters 2016 in zwei Gruppen aufgeteilt. Das Projektziel bestand darin, zu zwei von ihnen ausgesuchten stumm gezeigten Filmsequenzen jeweils eine musikalische Untermalung zu kreieren, wobei sie das Sujet des Films und die Bedeutung der ausgesuchten Szenen kennenlernten. Für die Vorbereitung auf das eigentliche Projekt wurde den Teilnehmenden ursprünglich ein halbes Jahr für das Hör- und Analyse-Training eingeräumt, welches ca. 15–20 Minuten wöchentlich in der musikpädagogischen Vorlesung stattfand.

Die erste Hürde bestand darin, jeden aus der Gruppe dort abzuholen, wo er sich bezüglich seiner Hörerziehung und seines Wissensstandes befand und die Unterschiede jeweils »kompatibel« zu machen. Die Studierenden sollten lernen, zu diesem Thema miteinander zu kommunizieren. Sie mussten sensibilisiert werden und die vorhandenen Unterschiede der Kulturen bzw. der bisherigen Musikerziehung

bewusst akzeptieren und als Team arbeiten. Ausgehend von elementaren Hörspielen, welche an die Soundgames von Michael Fromm³³ angelehnt waren, wurden erste Versuche unternommen, die Hör-Aufmerksamkeit der ganzen Gruppe zu schärfen, sich auf ausgewählte Geräusche oder auf eingetretene Stille zu fokussieren und deren Effekte zu beschreiben. Die Teilnehmenden lernten dadurch nicht nur konzentriert hinzuhören, sondern auch das individuell Wahrgenommene zu artikulieren und gemeinsam zu besprechen.

Im Laufe der Vorbereitungszeit lernten die Studierenden historische und moderne Sichtweisen kennen, welche der Wirkung von Musik zugeschrieben werden: von der barocken Affektenlehre bis zu Untersuchungen von Klaus-Ernst Behne.³⁴

Eine spezifische Rolle in diesen Recherchen nahm die funktionelle Musik ein. Anhand der besonderen Aspekte der Musik in Filmen, Videoclips und Musikvideos wurde sehr ausführlich dargestellt und sogar erlebt, welche Wechselwirkung und welcher Zusammenhang zwischen Bild und Ton bestehen und wie die Wirkung der Musik durch eine passende bewegte bildliche Untermalung konkretisiert und bewusst gelenkt werden kann. Auch die Bedeutung der Mimik und Gestik für den Ausdruck (teilweise mit Elementen der Lehre von Dr. Paul Ekman³⁵) wurde in der Gruppe diskutiert.

Im Unterricht wurden einige Beispiele von Programmmusik unter Berücksichtigung der speziellen visuellen Nutzungsaspekte durchgenommen (unter anderem die *Symphonie fantastique* von Hector Berlioz und deren Verwendung im Film *Shining* von Stanley Kubrick,³⁶ der *Danse macabre* von Camille Saint-Saëns und eine dazu passende Animation).

Auch die durch rein auditive Wahrnehmung dominierten Genres (Tanz, Lied und Marsch) aus der sogenannten »absoluten Musik« wurden unter die Lupe genommen, um gewisse Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen. Dazu wurden spezielle Fragen gestellt, hier auf den Walzer bezogen:

- Welche allgemeinen Merkmale muss ein Tanz und explizit ein Walzer aufweisen?
- Was genau macht einen Walzer tänzerisch?
- Woran erkennen wir einen Walzer beim Zuhören?
- Wenn es hauptsächlich an der Taktart liegt, warum akzeptieren wir den Walzer Peter Tschaikowskys aus der VI. Sinfonie in h-Moll (op. 74, 2. Satz) trotz seines 5/4-Taktes als Walzer?

Die Teilnehmenden wurden mit verschiedenen Aufnahmen konfrontiert und waren auch offen für eigene Recherchen. Besonders interessant erschien die Beispielsammlung, die die Studierenden nach der Aufgabe, einen jeweils sehr typischen und einen sehr ungewöhnlichen Walzer zu finden, präsentierten.

Anzumerken war, dass die Studierenden bei der relativ unbekannteren Musik, bei der quasi vorgefertigte Vorstellungen entfielen, prinzipiell ähnliche Zustände bzw. Gefühle beschrieben – nur mit verschiedenen individuell geprägten Bildern und Wortlauten. Besonders anregend war die Bewertung des *Adagio for Strings* von Samuel Barber,³⁷ die relativ einheitlich war. Diese Musik sei als exorbitant tragisch einzustufen; warum, wurde von den Studierenden konkret definiert. Diesbezügliche Fragen waren:

³³ <http://www.musik-fromm.de/soundgames-spielerisch-das-horen-uben/>, 2.1.2017.

³⁴ Klaus-Ernst Behne, »Wirkungen von Musik«, in: *Kompendium der Musikpädagogik*, hrsg. von Siegmund Helms u. a., Kassel 1995, S. 333.

³⁵ Paul Ekman ist ein amerikanischer Psychologe, der auf dem Gebiet der nonverbalen Kommunikation forscht.

³⁶ Der Horrorfilm aus dem Jahr 1980 nach dem Roman von Stephen King.

³⁷ Hiermit ist der zweite Satz des Streichquartetts op. 11 von Samuel Barber gemeint.

- Welche Stelle stellt den Kulminationspunkt dar? Warum und wieso?
- Was geschieht in diesem Moment mit der Instrumentierung?
- Wie groß ist der Ambitus der Melodie?
- Wie verläuft die dynamische Kurve? etc.

Dank solcher Erörterungen und Diskussionsansätze wurde erreicht, dass sich die Grundemotionen innerhalb dieser Gruppe sehr homogen einpendelten und eine gewisse Konstanz in der auditiven Wahrnehmung aufwies. Die Wahrnehmungsunterschiede einzelner Teilnehmenden dienten eher der Ergänzung und wirkten keineswegs kontraproduktiv.

Es war sehr spannend zu beobachten, dass im Laufe dieser Arbeit, die schließlich etwa ein dreiviertel Jahr einnahm, die Studierenden emotionale Blockaden abbauten. Sie artikulierten ihre Empfindungen und Beobachtungen zunehmend offener und beschrieben sie immer präziser. Dank einer vertrauensvollen, angstfreien Atmosphäre im Unterricht und aufgrund der Regelmäßigkeit dieses Trainings schwanden die Hemmungen, eigene Gedanken innerhalb der Gruppe zu verbalisieren. Über das Gehörte und Gesehene nachzudenken, ihre Wahrnehmungen und Empfindungen zu analysieren, zu diskutieren und miteinander zu vergleichen, wurde zunehmend selbstverständlich.

Aufgrund dieser vorbereitenden Übungen konnten zwei Filmszenen musikalisch untermalt werden: Es sind selbstgestaltete Soundtracks jeweils zur *Poker-Szene*³⁸ und zur *Die Flucht und der Tod-Szene*³⁹ entstanden, welche jeweils von einer Studierenden-Gruppe eingespielt und von einem Kompositionsstudenten aufgenommen und aufgezeichnet wurden.

Die Spannung der ersten Szene machte sich anhand eines liegenden Tones bemerkbar: Zuerst sehr leise, fast unhörbar und dennoch präsent wurde dieser Ton immer lauter, penetranter und bedrohlicher. Jedes Mal, wenn die Kamera auf die teuflische Puppe schwenkte, erklang plötzlich ein kurzes lautes ›Schrei-Geräusch, dem unmittelbar danach der fortlaufende liegende Ton in immer intensiverer Dynamik folgte. Als der Nervenkitzel sich fast ins Unerträgliche steigerte, kamen die kratzenden Violinstimmen *sul ponticello* in der höchstmöglichen Lage dazu. Diese Musik vermittelte dem Zuhörer den Eindruck, dass das am meisten Gefürchtete bereits seinen Gang genommen habe und die Strafe für den frechen Spötter unausweichlich scheine .

Die zweite Szene ist zwar etwas kürzer, beinhaltet aber mehrere wechselnde Stimmungselemente, welche sich in der Musik wiederfinden. Zuerst gibt es dort den äußerst tiefen, fast bebenden Ton, der das Entkommen des Designers aus dem Schreckenshaus zu Beginn der Szene illustriert, dann die Angst des Helden und seine Einsamkeit, die mit ›tropfenden‹ Moll-Dreiklängen dargestellt wird, dann das schnelle ›Trappen‹ auf dem Synthesizer bei der eigentlichen Flucht, das mit einem höhnischen absichtlich primitiv-munteren (als böser Lacher) ›hereingeschnitzten‹ Dur-Zitat versehen ist, wenn der Protagonist stolpert und fällt. Zum Schluss der Todesszene sind es das sich unerbittlich nähernde Auto mit der erbarmungslos schönen Frau darin und das blendende Licht, die mit der ruckartig ansteigenden Dynamik veranschaulicht werden. Die Blechblasinstrumente im pulsierenden Rhythmus (sein pochendes Herz) und die ›stöhnenden‹ Streicher-Glissandi machen die Furcht des Helden fast greifbar. Der alte

³⁸ In dieser spannenden Szene gewinnt der Designer dem Neureichen beim Pokern sein ganzes Vermögen ab. Die entscheidende Karte (den Joker) zieht er in dem Moment, als die Puppe (der Teufel selbst) schweigend im Türrahmen erscheint.

³⁹ Nach dem Tod des Neureichen und einem klärenden Gespräch mit der jetzt ihn begehrenden Puppe, versucht der Designer sie zu töten, wobei er von einem ihrer Diener fast erschossen wird. Der Designer flieht aus der nächtlichen Villa durch den dunklen Park. Als er nur noch eine Brücke zu überqueren hat, um Rettung zu erlangen, ereilt ihn sein Schicksal: Seine lebendig gewordene Schöpfung – die wunderschöne grausame Puppe – überfährt ihn mit dem Auto.

Gedanke, dass die Schöpfung seinen Meister für seine Arroganz mit Vernichtung bestraft, wird durch die Musik ausdrucksvoll geschildert.

Nach dem Vergleich der Studierendenarbeit mit der Originalmusik aus dem Film war festzustellen, dass die musikalischen Ideen »richtig« bzw. inhaltlich kongruent aufgegriffen wurden. Die Studierenden von 2016 haben allerdings eine deutlich modernere Klangsprache benutzt als der Absolvent von 1988. Die Musik der Studierenden enthielt (verglichen mit dem Original) relativ wenig melodische Elemente. Vielmehr wurde auf die Kontraste, Klangeffekte und rhythmische Wirkung gesetzt – fast alle Klangfelder wurden mit dem Computer nachbearbeitet. Und dennoch: Der Sinn der gezeigten Filmsequenzen wurde offensichtlich originalgetreu verstanden und sehr plausibel vermittelt.

Zur angenehmen Überraschung wurde die Tatsache, dass die Studierenden die Unerlässlichkeit der begleitenden Alltagsgeräusche erkannten und zu den stummen Bildern nicht nur die illustrierende Musik, sondern auch die Bewegungslaute hinzufügten, welche der ganzen Komposition besondere Glaubwürdigkeit verliehen.

Abschließend bleibt zu berichten, dass die Studierenden sich mit zunehmendem Interesse diesem Projekt widmeten und über die hohe Qualität und die Wirksamkeit der eigenen Arbeitsergebnisse positiv überrascht waren. Im Endeffekt blieb die gegenseitige Wechselwirkung der Sinne auf unsere emotionale Wahrnehmung unbestritten. Das Visuelle beeinflusste die Hörwahrnehmung, die musikalische Illustration verstärkte und lenkte die gesehenen Effekte. Manchmal wurde dadurch den scheinbar zusammengewürfelten Elementen eine Bündigkeit gegeben, welche im Sinne der heuristischen Regression eine eventuell verborgene Bedeutung bei der musikalischen Botschaft ermitteln ließ.

Es ist zu erwarten, dass die Studierenden durch dieses Projekt ein sensibles Hinhören und bewusstes Umgehen mit musikimmanenten Ausdrucksmitteln als bereichernd erfahren haben und dies zukünftig vielleicht auch als Notwendigkeit erkennen werden.

III. Resümee

Die Durchführung und Herangehensweise der Hör-Projekte an den beiden Akademien war zwar unterschiedlich, aber von einem gemeinsamen Ziel getragen: der Wahrnehmungssensibilisierung durch eigene Vertonungen von Filmsequenzen. Beide Studierendengruppen haben durch die kreative Arbeit sowohl Improvisationen als auch Kompositionen entworfen und individuelle Lernwege beschritten.

Aus der Sicht beider Dozentinnen wäre es wünschenswert, wenn sich eine regelmäßige Projektarbeit zum Thema *Sparkling Ears* als fester Bestandteil im Studium der Instrumental- und Gesangspädagogik etablieren könnte, weil diese Thematik selbst für angehende Musikschullehrerinnen und -lehrer oftmals nicht selbstverständlich ist.