

Luigi Nono- Il canto sospeso 1956

Chancen und Probleme einer Teilnahme von SchülerInnen und Schülern der Jahrgangsstufe 11 an einem fächerübergreifenden Projekt der Köln Musik GmbH

vorgelegt von:

Brigitte Fulgraff

Gutachter: Herr StD Norbert Pütz

Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II, Leverkusen

„Die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung.“

T.W.Adorno, in: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1969, S.88

„Ich hoffe, dass das Gedenken an meine Kameraden und mich nicht verblassen wird, es muss erinnerbar bleiben.“

franz. Arbeiter, kurz vor seiner Exekution vom Febr. 1944, in: Mann, Thomas: Vorwort zur deutschen Ausgabe „Briefe zum Tode verurteilter Widerstandskämpfer“, Zürich 1954, S.10

„Wichtig ist (..), dass der Unterricht der Emotionalität und Individualität Raum lässt. Rein kognitive Bearbeitungen von Themen im Zusammenhang mit dem deutschen Faschismus sind keine Gewähr dafür, dass die Forderung Adornos an Erziehung, „dass Auschwitz nicht noch einmal sei“, eingelöst wird.“

Lothar Scholz: in Materialien zur Lehrerfortbildung 2004, S.5

1. Einleitung

„Nicht schon wieder Nationalsozialismus“, sagte eine Schülerin, als ich im vergangenen Jahr in einem Deutsch-Grundkurs Kurzgeschichten von Wolfgang Borchert zum Gegenstand des Unterrichts auswählte. Ich gewann den Eindruck, dass diese Äußerung keine vereinzelte Meinung darstellte, sondern dass die SchülerInnen insgesamt der Auffassung sind, sich mit dem 2. Weltkrieg und dem Nationalsozialismus schon über Gebühr beschäftigt zu haben.

Mich persönlich berührt das Thema Holocaust immer wieder sehr. Es ist ein wichtiger Bestandteil deutscher Geschichte, mit dessen Beschäftigung auch eine Reflexion der eigenen demokratischen und humanen Verantwortung einhergehen kann. Mir ist gerade in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust die emotionale Betroffenheit sehr wichtig, da sie ermöglicht, Gefühle wie Mitleid, Unrechtsbewusstsein und Zivilcourage zu entwickeln. Traditionelle Methoden der rezeptiv – kognitiven Auseinandersetzung scheinen nicht unbedingt zu dem Ziel zu führen, eine emotionale Betroffenheit bei den SchülerInnen zu erzeugen.

Musik stellt grundsätzlich eine Möglichkeit dar, sich mit diesem Thema intuitiv und emotional auseinanderzusetzen. Luigi Nonos Komposition „Il canto sospeso“ von 1956, in der Abschiedsbriefe zum Tode verurteilter Widerstandskämpfer aus dem 2. Weltkrieg vertont wurden, wird konkret, wird begreiflich, wird persönlich. Darin sah ich eine Chance, den SchülerInnen einen Aspekt des Holocausts emotional nahezubringen.

Innerhalb der Kölner Musiktriennale, die den diesjährigen Schwerpunkt auf die Musik Luigi Nonos legte, bot die Köln Musik GmbH den Kölner Schulen die Teilnahme am fächerübergreifenden Nono-Projekt an. Gegenstand des Projekts ist diese Komposition „Il canto sospeso“. Das Projekt bietet die Möglichkeit, die von Adorno geforderte Erziehung zur Demokratie, zu der die Lehrenden in den Schulen ebenfalls laut Richtlinien und Empfehlungen der Bildungskommission NRW verpflichtet sind, auch im Musikunterricht umzusetzen. Gerade der unerschütterliche Mut und die Zivilcourage, den die Widerstandskämpfer zur Verteidigung der Menschlichkeit und Freiheit aufbrachten, können Vorbildfunktion für das eigene Verhalten werden. Die Beschäftigung mit dem historisch weit zurückliegenden Thema birgt die Möglichkeit, die eigene Identität bewusst zu machen und weiterzuentwickeln. So wurde ich dazu inspiriert, den SchülerInnen des Grundkurses Musik in der Jahrgangsstufe 11 die Teilnahme am Projekt vorzuschlagen.

Mit der Durchführung des Nono-Projekts im Musikgrundkurs wird ein mehrdimensionaler Lernansatz verfolgt, der durch die historische und emotionale Auseinandersetzung mit dem Gegenstand das Zusammenwirken von kognitiven und affektiv-kreativen Komponenten des Lernens ermöglicht. Die künstlerische Verarbeitung ermöglicht eine kreative Dokumentation der persönlichen

Auseinandersetzung, die Möglichkeit zur persönlichen Stellungnahme und eine Auseinandersetzung mit lebendiger Geschichte.

Das Angebot des Projekts ist als einmalig zu bezeichnen: Es bietet durch die Chance der Zusammenarbeit von Schulen, Kursen und Schülergruppen die Möglichkeit zu einer besonders intensiven und vielfältigen Kommunikation über einen thematisch und musikalisch anspruchsvollen Gegenstand. Eckpunkte des Projektverlaufs waren die Einbindung von Experten durch ein Gespräch mit Zeitzeugen und die Einbindung eines außerschulischen Lernortes durch den Konzertbesuch in der Philharmonie, und schließlich die gemeinsame Präsentation und Ausstellung der Schülerarbeiten in einer der teilnehmenden Schulen.

In der vorliegenden Arbeit werde ich die Möglichkeiten des Projekts untersuchen, die oben aufgeführten Ansprüche zu verwirklichen und umzusetzen. Dies geschieht auch mittels einer Evaluation, die unter 50 SchülerInnen nach Beendigung des Projekts durchgeführt wurde.

Ich werde nach einer kurzen Erläuterung theoretischer Grundlagen (Kap. 2.) die Projektinhalte und -organisation am Montessori – Gymnasium, insbesondere die Reihenplanung für den Musikgrundkurs, darstellen (Kap. 3.). Anschließend wird erörtert, welche Probleme und Möglichkeiten sich in der Durchführung ergaben: in Bezug auf den Umgang mit Neuer Musik, mit fächerübergreifendem Arbeiten, mit der Projektarbeit und mit dem Einbezug von Experten und außerschulischem Lernort (Kap. 4.). Ich werde abschließend die Fortbildungserfahrungen und das angebotene Material auf die Übertragbarkeit in Bezug auf die eigene Lerngruppe überprüfen und resümieren, ob die Übernahme des Konzepts eines außerschulischen Anbieters für die Schule als gelungen zu bezeichnen ist. An dieser Stelle werde ich auch hinterfragen, inwiefern die angestrebte Kommunikation und Auseinandersetzung der SchülerInnen mit der Musik und dem Thema des Projekts fruchtbringend stattgefunden hat (Kap. 5.). Die vorliegende Arbeit bezieht sich auf die Durchführung des Projekts am Montessori-Gymnasium und insbesondere auf den Grundkurs Musik der Jahrgangsstufe 11, berücksichtigt aber in der Evaluation auch die Erfahrungen anderer Kurse an zwei anderen Schulen (Gymnasium Kreuzgasse, Gymnasium Pesch).

Innerhalb der Projektarbeit stehen für mich das Innovieren des eigenen Unterrichts, die Öffnung von Schule, Erziehung zur Demokratie und die veränderte Lehrerrolle im Vordergrund. Auch diese Aspekte, bei denen den Lehrerfunktionen Erziehen und Innovieren eine besondere Bedeutung zukommt, werden im Hauptteil (Kap. 4.3.4.) und in der Reflexion besonders gewichtet.

Der geschichtlich aufgeladene Inhalt, der musikalisch-ästhetische Gegenstand und der große organisatorische und arbeitstechnische Aufwand stellen hohe Ansprüche an die SchülerInnen. Auf diese Weise sollen die SchülerInnen herausgefordert werden, ohne überfordert zu werden.¹

2. Theoretische Ebene: Didaktischer Hintergrund und curriculare Einbindung des Nono-Projekts

2.1. Charakterisierung des fächerübergreifenden Projektunterrichts

Zunächst gilt es, den Begriff des fächerübergreifenden Unterrichts in seiner Bedeutung zu klären und ihn vom fächerverbindenden Unterricht abzugrenzen. Die Richtlinien geben Aufschluss über die Bedeutung der Begriffe:

„Fachübergreifender Unterricht findet zunächst im Fach selbst statt, er besteht aus dem ‚Blick über den Tellerrand‘ in Gestalt von Exkursen oder der Reflexion der fachlichen Fragestellungen und ihrer Plausibilität und Grenzen. Fächerverbindender Unterricht besteht in der themen- oder problembezogenen Kooperation zweier oder mehrerer Fächer, wenn es gilt, ‚quer liegende‘ Themenstellungen unter verschiedenen Fachperspektiven und -kategorien zu betrachten und dabei mehr als nur die Summe von Teilen zu erkennen.“²

Das Nono-Projekt bietet sowohl die Möglichkeit zum fächerübergreifenden als auch zum fächerverbindenden Unterricht. Der fächerverbindende Unterricht ist jedoch organisatorisch in der Oberstufe schwer zu bewältigen, da die Stundenplangestaltung solche Kooperationen erschwert oder geradezu behindert.³

In den Richtlinien wird empfohlen, fächerverbindenden Unterricht bereits in den Schwerpunkten eines Schulprofils zu entwickeln. Am Montessori-Gymnasium besteht allerdings eine solche Schwerpunktsetzung nicht. Daher wurde eine fächerübergreifende Variante des Projekts

¹ „Schüler müssen gefordert werden, um gefördert zu werden.“ Wißkirchen, Hubert: Neue Musik im Unterricht, in: Helms/Hopf/Valentin (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik, Regensburg 1985, S.303, im Folgenden zitiert als: Wißkirchen, H. (1985)

² Richtlinien und Lehrpläne Musik, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1. Aufl., Düsseldorf 1999, S. 33; im Folgenden zitiert als: Richtlinien und Lehrpläne Musik (1999). Die Richtlinien verwenden den Begriff „fachübergreifend“ statt „fächerübergreifend“. In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass beide Bezeichnungen gleichbedeutend sind.

³ Richtlinien und Lehrpläne Musik (1999), S.33: „Fächerverbindender Unterricht ist organisatorisch und planerisch aufwendig.“

beschlossen, die in einigen Phasen auf organisatorischer Ebene immerhin auch fächerverbindende Züge trägt (vgl. Kapitel 3.3.).

In den Richtlinien wird die Bedeutung solcher fächerübergreifenden und fächerverbindenden Projekte betont:

„So wichtig es ist, durch systematische fachliche Arbeit fachliche Kompetenzen zu fördern, so bedeutsam ist es, die Fachperspektive zu überschreiten. Durch fachübergreifendes und fächerverbindendes Lernen wird eine mehrperspektivische Betrachtung der Wirklichkeit gefördert, und es werden damit auch übergreifende Einsichten, Fähigkeiten, Arbeitsmethoden und Lernstrategien entwickelt, die unterschiedliche fachliche Perspektiven für gemeinsame Klärungen und Problemlösungsstrategien verbinden und so zur Kenntnis der komplexen und interdependenten Probleme der Gegenwart beitragen. Deshalb gehört das Überschreiten der Fächergrenzen, das Einüben in die Verständigung über Differenzen und über Differenzen hinweg neben dem Fachunterricht zu den tragenden Prinzipien der gymnasialen Oberstufe. Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten erfordert beides: das fachliche Arbeiten, seine Reflexion und das Denken und Handeln in fachübergreifenden Zusammenhängen.“⁴

⁴ Richtlinien und Lehrpläne Musik (1999), S. XVIII

Das Nono-Projekt bietet für den Musikgrundkurs in fächerübergreifender Hinsicht vor allem die Einbeziehung der Fächer Geschichte, Politik und Philosophie. Durch die Kooperation mit dem Grundkurs Kunst und mit dem Grundkurs Italienisch der Jahrgangsstufe 11 wurde einigen SchülerInnen am Montessori-Gymnasium die Möglichkeit eröffnet, Auseinandersetzung mit dem Thema auch auf fächerverbindender Ebene zu erleben (Italienisch, Kunst).

Der Projektunterricht bedeutet grundsätzlich ein Aufbrechen konventioneller Unterrichtsformen. Im Folgenden werden die speziellen Voraussetzungen und Bedingungen näher beleuchtet.

Den Richtlinien ist zu entnehmen, dass projektorientierter Unterricht anwendungsbezogen, kurzphasig, kompakt, produktorientiert sein soll: „Er muss in der Themenstellung erkennbar `besonders´ und machbar sein.“⁵

„Fächerverbindender Projektunterricht findet in übergreifenden Projektveranstaltungen statt. Diese Veranstaltungsform soll den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, erlernte Arbeitsmethoden aus unterschiedlichen Fachbereichen selbstständig auf ein komplexes Problem zu beziehen und ein Problem aus der Perspektive mehrerer Fächer zu sehen. Projektveranstaltungen bieten auch die Gelegenheit zur Teamarbeit.“⁶

Die dem Projektunterricht immanente Handlungs- und Produktionsorientierung stellt besondere Anforderungen an die Präsentationsform der Schülerarbeiten⁷. Die Ergebnisse sollten zum Abschluss des Projekts öffentlich präsentiert und der Beurteilung anderer Lerngruppen zugänglich gemacht werden:⁸ „Im sicht-, hör-, erleb-, fühl- oder anfassbaren Produkt, das in der Regel als `Ergebnis´ am Ende eines Projekts steht, findet die Handlungsorientierung ihren letzten Ausdruck.“⁹ Dem Lehrer kommt hierbei eine besondere koordinierende und regulierende Funktion zu (vgl. Kapitel 4.3.4.).

2.2. Öffnung von Schule und Erziehung zur Demokratie

Laut den Richtlinien sollen Erziehung und Unterricht in der gymnasialen Oberstufe auch Hilfen zur persönlichen Entfaltung zu *sozialer Verantwortlichkeit* geben sollen. Ein solches Bildungsverständnis zielt sowohl auf Selbstständigkeit und -tätigkeit als auch auf die

⁵ Richtlinien und Lehrpläne Musik (1999), S.33; zu ergänzen wäre diese Formulierung noch durch den Zusatz, dass er auch fachübergreifend stattfinden kann.

⁶ Richtlinien und Lehrpläne Musik (1999), S.33

⁷ H. Meyer, Unterrichtsmethoden II, Frankfurt a. M. 1994, S.157 f.

⁸ ebda.

⁹ Wolters, Angelika: Projekt- und fächerübergreifender Unterricht; in: Bovet/ Huwendiek (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis, 1998, 2. Aufl., S. 151

Entwicklung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit, die bei einer auf Gruppenarbeit gestützten Projektarbeit gefördert wird. Auch in den Empfehlungen der Rau-Kommission „Schule als Haus des Lernens“ werden diese Aspekte des Lernens im Zusammenhang mit einer Erziehung zur Demokratie besonders betont:

„Die moralisch-kognitive Entwicklung und Erziehung zur Demokratie soll durch Nutzung der Möglichkeiten, die das fachliche und überfachliche Lernen bietet und durch außerunterrichtliche und außerschulische Aktivitäten und Kontakte mit demokratischen Einrichtungen und zum Beispiel mit Organisationen, die sich für Menschenrechte einsetzen, gefördert werden.“¹⁰

Die Einrichtung des Nono-Projekts durch Claudio Abbado war politisch motiviert: „Wir wollen nie das entsetzliche Unglück vergessen, das entsteht, wenn Menschen anderer Religion und Rasse verfolgt, gefoltert und getötet werden. Die Veröffentlichung dieser Musik (...) soll eine Botschaft der Berliner Philharmoniker und Claudio Abbados sein, dass wir alle Brutalität und neu aufkeimende Gewalt gegen Andersdenkende aus tiefstem Herzen verurteilen.“¹¹ Das Nono-Projekt kann insofern zu den oben erwähnten demokratischen Einrichtungen zählen, zumal Schulen, die sich daran beteiligt haben, anschließend Teil eines Friedens-Netzwerkes mit Namen „Le scuole di pace“ werden.

In den Ausführungen der Bildungskommission NRW wird auf die besondere Bedeutung der musisch-künstlerischen Fächer für die demokratische Erziehung hingewiesen.¹²

Unter dem Leitgedanken der „Öffnung der Schule“ empfiehlt die Rau-Kommission, die Bildungsressourcen des schulischen Umfeldes für das neue Lernen zu nutzen. Dabei wird die Möglichkeit gesehen, ein realistisches Interesse an Problemen zum Ausgangspunkt eines tragfähigen Sinn- und Motivationszusammenhangs zu machen: „Dazu sollen Bildungsangebote so weit wie möglich als Antwort auf Erfahrungen und ursprüngliches Fragen der Lernenden hin konzipiert werden. Die Schulen sollen bei Versuchen, Lernen situationsbezogen zu organisieren, unterstützt werden.“¹³ Durch das Gespräch mit Zeitzeugen, einem Konzertbesuch und die

¹⁰ „Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft“- Denkschrift der Bildungskommission NRW, 1995, S. 116 (im Folgenden zitiert als: Denkschrift (1995))

¹¹ Luigi Nono: *Il canto sospeso*; Berliner Philharmoniker/ Claudio Abbado; Ars Viva/ Schott-Verlag Mainz 1993, Erklärung der Berliner Philharmoniker im Booklet zur CD, S.12

¹² Denkschrift (1995), S. 116: „Bisher unterrepräsentierten Fächern und Lernbereichen muss im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Dimensionen des Lernens ein höherer Stellenwert beigemessen werden (musisch-künstlerischer Bereich, Sport), auch zu Lasten traditionell bevorzugter Fächer und Lernbereiche.“

¹³ ebenda, S. 116

abschließende schulübergreifende Präsentation der Projektarbeiten setzt das Nono-Projekt die Forderungen der Bildungskommission um.

Im „Haus des Lernens“ wird die Rolle von Lehrerinnen und Lehrern nicht vorrangig in der Wissensvermittlung gesehen: „Ihr professionelles Selbstverständnis muss sich in der neuen Rolle des `coaching´, der Kompetenz von Lernberatern und `Lernhelfern´ ausdrücken, die gegenüber den Lernenden als Lernerfahrene, als Experten einen gewissen Vorsprung haben. So kann Schule für Lehrende und Lernende zum gemeinsamen sozialen Erfahrungsraum werden.“¹⁴ Diese Beschreibung der Lehrerrolle stimmt mit der beim Projektunterricht überein. In Kapitel 4.3.4. dieser Arbeit wird dieser Aspekt gesondert reflektiert.

Weiterhin wird von einer vertieften Bedeutung des Lernverständnisses ausgegangen, das auch das Lernen des Lernens berücksichtigt und einem verengten Verständnis von Lernen und Leisten gegenübersteht¹⁵. Zu den vollständigen Lernprozessen gehört mehr als eine `kognitive Überdosis´ durch den regulären und konventionellen Fachunterricht.¹⁶ Hier fügt sich das Nono-Projekt insofern gut ein, als der kognitiv-analytische unterrichtliche Zugang zum Inhalt zugunsten des affektiv-handlungsorientierten Zugangs zwar so weit wie möglich, aber gleichzeitig nur so viel wie nötig berücksichtigt wurde.

Die Empfehlungen der Rau-Kommission führen mehrere Dimensionen des Lernens auf: „Diese Dimensionen sind dynamische, nicht streng voneinander abgesetzte Perspektiven, in denen Menschen ihre Wirklichkeit erfahren, sie erkennen, sich mit ihr auseinandersetzen, sie gestalten.“¹⁷ Die wichtigsten Lerndimensionen einschließlich ihrer speziellen Bedeutung im Nono-Projekt sind:

1. Lerndimension: „Herausbilden eigener Identität als Teil sozialer Beziehungen“ durch die Teamarbeit;
2. Lerndimension: „Natur, Kunst und Medien“ durch den gestaltenden Umgang mit Materialien;
3. Lerndimension: „Konstruktion und Rekonstruktion, Inszenieren und Schaffen“ durch die reflexive und produktive Auseinandersetzung mit der Musik;
4. Lerndimension: „Demokratie“ durch die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Holocaust – Gewalt – Widerstand.¹⁸

¹⁴ ebenda, S. 85

¹⁵ Denkschrift (1995), S. 86 f.

¹⁶ ebenda, S. 88

¹⁷ ebenda, S. 107 f.

¹⁸ ebenda, S. 107-111

2.3. Einbindung des Projekts in Richtlinien und Lehrpläne für das Fach Musik

Die Richtlinien weisen speziell für das Fach Musik auf eine besondere Bedeutung des fachübergreifenden Lernens hin: „Zum Wesen des Lernens in der gymnasialen Oberstufe gehört das Denken und Arbeiten in übergreifenden Zusammenhängen und komplexen Strukturen. Unverzichtbar dafür ist neben dem fachbezogenen ein fachübergreifend und fächerverbindend angelegter Unterricht.“¹⁹

Zu den Aufgaben und Zielen des Faches Musik gehört weit mehr als nur die Vermittlung von Daten und Fakten, denn dem Fach kommt die Aufgabe zu, „die Fähigkeit zu einer begründeten Auseinandersetzung mit Musik als einem sinnvermittelnden und sinnhervorbringenden Kulturphänomen zu entwickeln.“ Durch die Auseinandersetzung mit Musik sollen die SchülerInnen befähigt werden, „Perspektiven für eine sozial verantwortete Gestaltung des eigenen Lebens und der musikalischen Umwelt aufzuzeigen.“²⁰

Demzufolge sind fachübergreifende Fragestellungen von grundlegender Bedeutung für den Musikunterricht, weil der Auseinandersetzung mit Musik nicht nur musikbezogene, sondern auch allgemeine Erfahrungen zugrundeliegen.²¹ Musikunterricht soll demnach von der subjektiven Betroffenheit aller am Unterricht Beteiligten ausgehen und musikbezogene Bedeutungszuweisungen in der Lerngruppe verhandeln und diese bewusst und intersubjektiv nachvollziehbar machen:

„Musikunterricht vollzieht sich jedoch im Zusammenwirken von vorwissenschaftlich-intuitiven und wissenschaftlich-benennenden Zugangsweisen. (...) Dieser Musikunterricht schafft Freiräume für intuitive Zugänge zur Musik und Anlässe für Kreativität, fördert die Ausbildung von Einstellungen wie Toleranz und Respektierung des Anderen sowie Arbeitshaltungen wie Ausdauer und Zielstrebigkeit.“²²

Der Schüler soll eigene und fremde ästhetische Urteile zur Begründung musikalischen Handelns reflektieren und zur bewussten Teilnahme am Musikleben und zu dessen Mitgestaltung angeregt werden.²³

Der Gegenstand des Projekts ist komplex genug, die Möglichkeit zum fachübergreifenden Arbeiten zu gewährleisten. Die dem Projektunterricht immanente Produktionsorientierung schafft Freiraum für die geforderten intuitiven Zugänge und gibt ausreichend Anlass für Kreativität. Die produktorientierte Zielsetzung ermöglicht es, die erwähnten Arbeitshaltungen

¹⁹ ebenda, Ministerin Behler im Vorwort (o. Seitenangabe)

²⁰ ebenda, S.33

²¹ ebenda

²² Richtlinien und Lehrpläne Musik (1999), S. 7

²³ Richtlinien und Lehrpläne Musik (1999), S.7

wie Ausdauer und Zielstrebigkeit zu fördern. Die politische Intention des Komponisten und der Initiatoren des Nono-Projekts führt auch die SchülerInnen dazu, durch eine begründete Auseinandersetzung Musik als Mittel der politischen Stellungnahme zu begreifen.

Es zeigt sich, dass die Durchführung des Nono-Projekts im Schulunterricht auch durch die Forderungen der Richtlinien legitimiert ist.

Die Beschäftigung mit Nonos Musik wird unter der Leitidee der Widerspiegelung dem Lernbereich III (Musik hat geschichtlich sich verändernden Gehalt) zugeordnet. Der Sachaspekt, der in der Erarbeitungsphase im Vordergrund stand, ist der des Satzmusters (Zwölftontechnik).

3. Planungsebene: Informationen zu Inhalt, Angebot und Organisation des Projekts

3.1. Gegenstand des Projekts: Luigi Nono – „Il canto sospeso“ (1956)

Luigi Nono wird 1924 in Venedig geboren und erhält zunächst als externer Schüler Unterricht bei dem Komponisten Malipiero an der Accademia musicale Benedetto Marcello in Venedig und studiert schließlich Musik. Bruno Maderna und Hermann Scherchen werden für ihn wichtige Lehrer. Nach 1950 wird er durch serielle Instrumentalstücke bekannt und schockiert selbst die Avantgarde.²⁴ Er steht in der Nachfolge von Webern und Schönberg, die seine Sprache geprägt haben. Nono ist Expressionist und versteht sich im Gegensatz zu seinen Ahnen als engagierter Musiker. Als überzeugter Kommunist (Mitglied der KPI) will er mit seiner Musik auch politisch Einfluss ausüben.

In diesem Zusammenhang ist auch das Werk „Il canto sospeso“ zu sehen. Das Werk entstand 1956 im Auftrag des WDR Köln. „Il canto sospeso“ lässt sich mit „der schwebende Gesang“ übersetzen. Textliche Grundlage sind die erschütternden Abschiedsbriefe zum Tode verurteilter Widerstandskämpfer aus dem 2. Weltkrieg. Der Text erscheint in Nonos Werk „syllabisch auf die Chorstimmen verteilt, gleichsam überpersönlich aufgehoben in einer bekennden, mitleidenden Gemeinschaft“²⁵. Es erklingt ein „Schweben von Laut zu Laut, Silbe zu Silbe: eine

²⁴ Vogt, Hans: Neue Musik seit 1945, 3. Aufl., Regensburg 1982, S.53; im Folgenden zitiert als: Vogt, H. (1982)

²⁵ dtv-Musikatlas, Bd. 2, 6. Aufl., München 1991, S. 551; im Folgenden zitiert als: dtv-Musikatlas (1991)

Linie... manchmal verdickt zu Klängen²⁶. Der Text wird aufgefächert auf verschiedene Stimmen und auf alle vier Chorstimmen verteilt, dadurch entsteht ein Moment der Vielfarbigkeit und ein permanenter Registerwechsel²⁷. Die Zerstückelung des Textes forderte die Kritik von Stockhausen heraus: „Wozu dann überhaupt Text, und gerade diesen?“ Nonos Antwort verweist darauf, dass er mit der rational organisierten Vertonung dem Monstrum des Irrationalismus widerstehen wolle.²⁸ Und dennoch: er spricht auch davon, dass die Botschaft jener Briefe in sein Herz eingemeißelt sei; dies lässt darauf schließen, dass sein Werk trotz der rationalen Struktur auch die Herzen bewegen will.²⁹

„Il canto sospeso“ besteht aus neun Sätzen, deren Satzstruktur eine Allintervallreihe und variierte Grundgestalt zugrunde liegen: „Die Allintervallreihe ist eine besondere Form der Zwölftonreihe und so gefügt, dass zwölf verschiedene Töne durch elf verschiedene Intervalle gebunden sind.“³⁰ Mit „Il canto sospeso“ nimmt Nono politisch Stellung gegen das Vergessen der Opfer des Nationalsozialismus und setzt den Widerstandskämpfern ein musikalisches Denkmal.

3.2. Organisation des regionalen Projekts und Informationen zum Anbieter

Das Angebot wurde den LehrerInnen von Kölner Schulen durch die Köln Musik GmbH in Zusammenarbeit mit Niko Lamprecht, einem Wiesbadener Gymnasiallehrer, der das Projekt schon mehrmals durchgeführt hat, gemacht. Die Köln Musik GmbH ist die Betreibergesellschaft der Philharmonie Köln, die auch unabhängig von der Musiktriennale den LehrerInnen Fortbildungen zu Konzertveranstaltungen in der Philharmonie anbietet.

Zunächst fand für die LehrerInnen eine eintägige Fortbildungsveranstaltung im El-DE-Haus in Köln unter Anwesenheit von Zeitzeugen statt. Gemeinsam wurde der Film angeschaut und anschließend sehr kontrovers diskutiert. Der Film ist auf Anregung Abbados entstanden und zeigt u.a. neben Aufnahmen des Orchesters und Chors in Überblendungen Aufnahmen von Auschwitz, von Hinrichtungsszenen und von Kunstobjekten Giacomettis, während im Hintergrund Nonos „Il canto sospeso“ zu hören ist. Im Anschluss stellte Niko Lamprecht die Durchführung des Nono-Projekts in

²⁶ dtv-Musikatlas (1991), S. 551

²⁷ Vogt, H. (1982), S. 291

²⁸ Stenzl, Jürg (Hg.): Luigi Nono-Texte, Studien, Schriften zu seiner Musik, Freiburg/Zürich 1975, S.41ff

²⁹ Lamprecht, Niko: Wie schwer ist es, vom schönen Leben Abschied zu nehmen; in: Musik und Bildung 3/ 2004, S.29

³⁰ Vogt, H. (1982), S. 292

Wiesbaden vor. Mit Hilfe dieser gewonnenen Eindrücke und Informationen versuchten die LehrerInnen anschließend in Kleingruppen Möglichkeiten zu diskutieren, mit ihren SchülerInnen tätig zu werden. Zum Abschluss wurde ein grober Zeitplan entwickelt. Ziel war eine gemeinsame schulübergreifende Ausstellung der Schülerarbeiten in einer der beteiligten Schulen. Koordinatorin für alle Absprachen war Agnes Rottland von der Köln Musik GmbH, die auch die Fortbildung vorbereitet hatte. Als Material erhielten die Teilnehmer der Fortbildung einen Reader mit Artikeln von Niko Lamprecht sowie den Film als DVD. Zusätzlich unterbreitete die Köln Musik GmbH das einzigartige Angebot, Zeitzeugen zum Gespräch und zu Diskussionsrunden in die Schulen einzuladen.

Allein die Möglichkeit, dass Kölner Schulen mit ihren SchülerInnen am Nono-Projekt inhaltlich teilnehmen konnten, ist bereits als außergewöhnlich zu bezeichnen. Hervorzuheben ist die beispielhafte finanzielle Unterstützung des außerschulischen Anbieters bei der Umsetzung des Projekts in die schulpädagogische Praxis. Sowohl die Fortbildungsveranstaltung inklusive des gesamten Materials, die Möglichkeit, Zeitzeugen in die Schulen einzuladen, der Service, alle SchülerInnen zur Ausstellungseröffnung persönlich anzuschreiben und die Herstellung der Plakate für die Schülersausstellung wurden von der Köln Musik GmbH finanziert. Darüber hinaus erhielten die SchülerInnen eine großzügige Ermäßigung für die Konzertkarten des Konzertbesuchs in der Philharmonie.

Die Köln Musik GmbH übernahm in der Person von Agnes Rottland die wichtige Aufgabe der Koordination, Organisation und Pressearbeit. Die zentrale und für die Schulen, SchülerInnen und LehrerInnen kostenfreie Einrichtung hat nicht unwesentlich zum Gelingen des schulübergreifenden Projekts beigetragen.

3.3. Planung des Projekts innerhalb des Montessori-Gymnasiums

Innerhalb des Montessori-Gymnasiums fanden sich drei LehrerInnen, die zur Durchführung des Projekts bereit waren. Bedauerlicherweise nahm kein Geschichtslehrer am Projekt teil. Dies hätte den fächerverbindenden Charakter des Projekts erhöht und unterstützt.

Die beteiligten Grundkurse waren Italienisch, Musik und Kunst. Die LehrerInnen einigten sich auf eine kooperative Form der Zusammenarbeit. Im kleinen Kollegenkreis fanden zahlreiche Planungs- und Verständigungsgespräche statt, Aufgaben wurden verteilt (Kontakt mit Köln Musik GmbH, Absprachen mit der Direktorin, Organisation der Filmvorführung und des Gesprächs mit den Zeitzeugen etc.). Zahlreiche Aspekte mussten dabei berücksichtigt werden: Stundenplanänderungen für den Projekttag, Information der Kollegen, Koordination der

verschiedensten Schülertätigkeiten. Gemeinsam wurde dann die Organisation der Filmvorführung, des Projekttag und der gemeinsamen Beteiligung an der Ausstellungseröffnung im Schillergymnasium bewerkstelligt. Durch die parallele Unterrichtszeit konnten das Gespräch mit den Zeitzeugen und diverse Planungs- und Reflexionsgespräche im Plenum ohne Stundenplanänderungen gemeinsam vollzogen werden. Fächerverbindend wurde durch die gemeinsame Initiativveranstaltung (Film und Gespräch mit den Zeitzeugen), gemeinsame Präsentation im Schiller-Gymnasium und durch eine gemeinsame Reflexions- und Abschlussrunde gearbeitet. Darüber hinaus gab es durch zeitgleiches Unterrichten für die SchülerInnen die Möglichkeit, die Arbeit in dem jeweils anderen Kurs in Pausengesprächen zu diskutieren. Außerdem war es möglich, einem Schüler des Kunsturses die temporäre Teilnahme am Musik-Grundkurs zu gestatten. Dieser Schüler präsentierte bei der Eröffnungsveranstaltung zur gemeinsamen Ausstellung seine Klavierkomposition „Dunkle Zeiten“ und vertrat damit eindrucksvoll das Montessori-Gymnasium (Anhang, S. 11).

3.4. Reihengestaltung für den Musik Grundkurs

3.4.1. Die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen im Musikgrundkurs

Die 15 SchülerInnen des Grundkurses Musik verfügen nur zum geringen Teil über Notenkenntnisse und nur drei SchülerInnen beherrschen in Grundzügen das Spiel eines Instruments. Erfreulicherweise haben sich allerdings seit geraumer Zeit vier SchülerInnen mit einer gesanglichen Begabung zu einem Gesangsquartett zusammengefunden. Der Mittelstufenunterricht, der im musiktheoretischen Bereich wesentliche individuelle Lücken hätte schließen können, ist am Montessori-Gymnasium (wie auch an anderen Schulen) fast vollständig infolge von Lehrermangel weggebrochen.

Musikanalytische Arbeit ist aufgrund dieser geschilderten Bedingungen ein mühseliges und langwieriges Unterfangen, das aber dennoch immer wieder auch innerhalb des Musikunterrichts unternommen wurde, um die Kenntnisse der SchülerInnen zu erweitern. Allerdings fordern diese speziellen Voraussetzungen geradezu andere (handlungsorientierte, lebensweltliche) Zugänge heraus, auf denen sich SchülerInnen der Neuen Musik nähern können.

3.4.2. Reihengestaltung für den Musikgrundkurs

Datum	Thema/ Inhalte	Methode	Bemerkungen
26. 2. 2004	1. Einstieg in die Reihe: Dreh-Schweig-Schreib-Gespräch zum Thema Tod 2. Klangexperimente, Improvisation, erste musikalische Umsetzungen auf verschiedenen Instrumenten	Gruppenarbeit, Einzelarbeit	Reflexion über eigene Gedanken zum Thema Tod-Musikmachen: Abbau von Abwehrhaltung gegenüber Neuer Musik, Entwicklung von Phantasie, Verbindung von Hören und Tun
4. 3. 2004	1. Vorstellung und Besprechung der Ergebnisse, Auflistung der musikalischen Merkmale, Ausdrücke 2. Einstieg in Nonos Musik: Schriftliches Festhalten der Höreindrücke HA: Texte über die Auschwitz-Lüge lesen und bearbeiten	Einzelpräsentationen im Plenum	Abbau von Abwehrhaltung gegenüber Neuer Musik, auditive Wahrnehmungserziehung

11. 3. 2004	Auschwitz-Lüge: Gründe für das Leugnen des Holocausts, verschiedene Strategien der Entschuldung 1. Besprechung der Informationen aus der HA, Arbeit an geschichtlichem Material/ Dokumenten 2. Lektüre von Umberto Eco's Rede und Diskussion als Vorbereitung auf den Film HA: Die Briefe der Hingerichteten lesen und Textstellen, die die SchülerInnen besonders ansprechen, unterstreichen	arbeitsteilige Gruppenarbeit Plenum: Unterrichtsgespräch	fächerübergreifender Unterricht: Analyse und Diskussion geschichtlichen Materials
18.3. 2004	Der Film „Il canto sospeso“ und gemeinsames Gespräch mit Zeitzeugen	Plenum: Kooperation mit Grundkurs Kunst und Italienisch	Umfeldanalyse: Kopplung mit neuem Medium, Einbindung von Zeitzeugen
25.3. 2004	1. Information zum Projektablauf: Konzertbesuch, Projektarbeit 2. Brainstorming zu Handlungsmöglichkeiten 3. Analyse der tonalen Struktur des 6. Satzes von „Il Canto Sospeso“- Erarbeitung der Zwölftonreihe HA: Info-Text zur Zwölftontechnik und zu Nonos Vita	Plenum Partnerarbeit Gruppenarbeit	Struktur- und Parameteranalyse kognitive Herangehensweise
1.4. 2004	1. Whg.: Zwölftonmusik 2. Diskussion über die Aussagekraft der Musik für die SchülerInnen 3. Nono als engagierter Komponist 4. Planung der Projektarbeit	Plenum Gruppenarbeit	Handlungsorientierung, Verarbeitung
22.4. 2004	Projektarbeit	Gruppenarbeit	Handlungsorientierung
29.4. 2004	Projektarbeit	Gruppenarbeit	Handlungsorientierung
30.4. 2004	Projekttag	Gruppenarbeit	Handlungsorientierung
2.5. 2004	Konzertbesuch	Plenum Kooperation mit Grundkurs Kunst und Italienisch	Außerschulischer Lern- und Erfahrungsort
4.5. 2004	gemeinsame Präsentation: Ausstellung im Schiller-Gymnasium	Plenum: Kooperation mit Grundkursen Kunst und Italienisch	Präsentation der Ergebnisse, Kommunikation
6.5. 2004	Abschlussrunde, Reflexion	Plenum von Kunst- und Musik-Kurs	Evaluation und Reflexion der Projektarbeit

4. Chancen und Probleme für die SchülerInnen bei der Projektdurchführung

4.1. Auseinandersetzung mit Neuer Musik

4.1.1. Probleme im Umgang mit Neuer Musik

Die Beschäftigung mit Neuer Musik hatte auch zum Ziel, bei den SchülerInnen eine Aufgeschlossenheit gegenüber der ungewohnten Klanglichkeit zu bewirken. Neue Musik ist – wie aber auch generell die klassische Musik – mit speziellen Vermittlungsproblemen verbunden.³¹ Der Schulunterricht ist oft die erste Kontaktstelle mit Neuer Musik. Vermittlungsprobleme entstehen durch mehrere Diskrepanzen.³² Ich erlaube mir an dieser Stelle, die sehr ausführliche und umfassende Auflistung dieser Diskrepanzen von Hubert Wißkirchen in einer Zusammenfassung wiederzugeben, da sie jede für sich ein bedeutendes Problem darstellen, mit dem die Lehrkraft sich innerhalb des Projekts auseinandersetzen musste:

Diskrepanzen bestehen:

1. „zwischen dem hohen Komplexitätsgrad“ und „dem rudimentären Ausbildungsstand der SchülerInnen im Bereich des Sachwissens und der auditiven und analytischen Fähigkeiten“
2. „zwischen dem Autonomieanspruch solcher Musik“ und „der Hördisposition des durchschnittlichen Schülers“
3. „zwischen der geringen Gestaltprägnanz“ und „dem Verlangen des Schülers nach deutlicher Faßlichkeit (periodisch gegliederte Musik, Rhythmik, Taktbindung, ein sich vom Hintergrund prägnant absetzender Vordergrund)“
4. „zwischen der Emanzipation vom herkömmlichen Materialbegriff und von den herkömmlichen Konstituenten des musikalischen Zusammenhangs und der Fixierung des Schülers auf diese“
5. „zwischen der fast grenzenlosen Erweiterung des Klanglichen und der Festgelegtheit des Schülers auf bestimmte Besetzungen und Sounds“
6. „zwischen der Bildungsträchtigkeit“ und „den auch im traditionellen Bereich nur schmalspurigen Erfahrungen des Schülers“
7. „zwischen dem Reflexionsanspruch fast aller Sparten der Neuen Musik und der hedonistischen Musikauffassung des Schülers“
8. „zwischen der Ausweitung bzw. Eliminierung des Ausdrucksbereichs in der Neuen Musik und der Erwartung bestimmter klischeehafter Ausdrucksgesten auf Seiten des Schülers“.³³

³¹ Wißkirchen, Hubert: Neue Musik im Unterricht, in: Helms/ Hopf/ Valentin (Hrsg): Handbuch der Schulmusik, Regensburg 1985, 3. Aufl., S. 295

³² Dieses Unterkapitel lehnt sich sehr stark an den Beitrag „Neue Musik im Unterricht“ von Hubert Wißkirchen an, der den musikdidaktischen Begründungszusammenhang für mein unterrichtliches Vorgehen darstellt.

³³ Wißkirchen, H. (1985), S.299 f.

Diese Diskrepanzen traten in unterschiedlichen Facetten auch bei den SchülerInnen des Musikgrundkurses auf. Nonos Musik ist eine sperrige Musik, die nicht leicht auszuhalten ist. In ihr wird Abstraktes mit Konkretem, Emotionalität mit Rationalität verknüpft.³⁴ Die klangliche Gestalt und die formale Struktur erschweren den SchülerInnen den Zugang zum Werk. Insbesondere stellt für die SchülerInnen des Grundkurses Musik der nur „rudimentäre“ Ausbildungsstand im Bereich des Sachwissens und der analytischen Fähigkeiten eine Schwierigkeit dar (vgl. Punkt 1). Bei einigen SchülerInnen fiel während der gesamten Projektarbeit und auch beim Konzertbesuch die Diskrepanz zwischen dem hohen Reflexionsanspruch der Musik und der eher genussorientierten Musikauffassung auf (vgl. Punkt 6). Diese Diskrepanzen äußerten sich in einer zeitweilig eher ablehnenden Haltung und der mangelnden Bereitschaft, sich über die Musik zu äußern. Dennoch wurde versucht, diesen Spannungen durch eine geschickte Unterrichtsplanung Rechnung zu tragen. Mit einer rein rationalen Auseinandersetzung ist die Gefahr einer Überforderung der SchülerInnen verbunden. Jedoch kann eine sorgfältige Struktur- und Parameteranalyse den SchülerInnen auch ein tieferes Verständnis der Musik ermöglichen. Nicht zuletzt werden sie dadurch auch im Methodenbewusstsein und in der Methodenexaktheit gefördert und die Werkbetrachtung verliert an diffuser Unverbindlichkeit.

4.1.2. Lösungswege im Umgang mit den geschilderten Problemen

Innerhalb des Nono-Projekts im Musik-Grundkurs wurde versucht, auf mehreren Ebenen Zugänge zu dieser Neuen Musik zu schaffen:

- a) im affektiven Bereich: Beschreibung der Wirkung; vorbereitend: Aufbau von Verstehensbrücken durch eigene Klangerprobung,
- b) im psychomotorischen Bereich: Einsatz elementarer Klangerprobung und Musizieren als ästhetisches Tun, mögliche Formen des Gestaltens: Improvisation, Komposition, Realisation,³⁵
- c) im kognitiven Bereich: durch Struktur- und Parameteranalyse eines kurzen Abschnittes³⁶.

³⁴ Lamprecht, Niko: Fortbildungsmaterialien für Köln, hrsg. von Köln Musik GmbH, Köln 2004, S. 3

³⁵ Wißkirchen, H. (1985), S. 306/307

³⁶ Didaktische Hilfen fanden sich in dem Artikel von Niko Lamprecht: Wie schwer ist es, vom schönen Leben Abschied zu nehmen; Musik und Bildung 4/2003, S. 28-37. Der Artikel war auch auch im Reader abgedruckt, der den LehrerInnen während der Fortbildung ausgehändigt wurde.

Es musste ein Mittelweg gefunden werden, dem Bedürfnis der SchülerInnen nach emotionaler Zuwendung und Sinnerfahrung durch Berücksichtigung des Gestalthaften und der semantischen Bedeutung der Musik gerecht zu werden. Dies geschah innerhalb des Musik-Grundkurses zum einen durch eine behutsame Heranführung an das schwierige Themenbereich Tod-Abschied, zum anderen durch eine Annäherung an die neuen Klangerfahrungen und Klangmöglichkeiten mittels eigener Improvisationen und Klangerprobungen.

In dieser Phase stand das experimentelle Gestalten zum Abbau von Abwehrhaltungen im Vordergrund. Musik wird nicht mehr als Werk, sondern als „Medium kommunikativer, sozialer, meditativer Erfahrungen“³⁷ erlebt. Die Chancen, die damit verbunden sind, beschreibt Wißkirchen: „Befriedigung motorischer Bedürfnisse, Optimierung von Lernprozessen durch die Verbindung von Hören, Sehen, Tun, Nutzung der jugendlichen Phantasie, Vermittlung musikalischer Grunderfahrungen für alle.“³⁸

Um zu vermeiden, dass dieses Tun in der Sphäre der Beliebigkeit und „Klangbastelei“ verharrt, wurden die Klangergebnisse besprochen und mit musikalischen Fachtermini näher beschrieben. An dieser Stelle des Unterrichts stand die Vermittlung von häufig vorkommenden Grundbegriffen als Voraussetzung für eine verbal angemessene Verständigung über musikalische Sachverhalte im Vordergrund. Durch die eigene musikpraktische Erfahrung blieb dieses Wissen nicht nur Theorie.

Im Anschluss wurde das Orchesterstück Nr.4 aus „Il canto sospeso“ gehört. Die SchülerInnen wurden aufgefordert, ihre Höreindrücke zu notieren, ohne dass sie Titel, Komponist und Gegenstand der Komposition kannten. Es zeigte sich, dass die SchülerInnen für die neue Klanglichkeit sensibilisiert waren. Die Schüleräußerungen waren sehr differenziert und ausführlich. Ich bemerkte eine grundsätzliche Aufgeschlossenheit, die mit dem Interesse der SchülerInnen verbunden war, nach den eigenen Klangversuchen nun eine „professionelle“ Komposition zu hören. Ich wählte bewusst zunächst das Orchesterstück, da die SchülerInnen erfahrungsgemäß zum klassischen Gesang größere Ablehnungshaltungen entwickeln. Dann erst erfolgte die Information der SchülerInnen über Titel und textlichen Gegenstand der Musik und das Notieren der Höreindrücke zu dem Stück Nr. 6, in dem der Abschiedsbrief von Esther Sruł vertont wird. Die Schülerausführungen wurden von mir für die nächste Stunde auf einem Arbeitsblatt zusammengestellt, so wie es auch Niko Lamprecht in seinem bereits erwähnten Artikel vorschlägt.

³⁷ Wißkirchen, H. (1985), S. 297

³⁸ ebenda

In der anschließenden Doppelstunde folgte eine genauere Beschreibung der musikalischen Faktoren und eine tonale Analyse des Stückes. Die SchülerInnen arbeiteten im 2. Teil des Stückes die Zwölftonreihe heraus. Als Hausaufgabe wurde den SchülerInnen eine Information zur Zwölftontechnik und zu Nonos Vita ausgehändigt, die bearbeitet werden sollten und in der darauffolgenden Doppelstunde besprochen wurden.

Dass Nonos politische Intention Gegenstand des Unterrichtsgesprächs war und damit auch eine Umfeldanalyse vollzogen wurde, bringt die Herangehensweise in die Nähe der auditiven Wahrnehmungserziehung, die eine Vereinigung von Parameteranalyse, Experimentieren mit verschiedenstem Klangmaterial und Umfeldanalyse darstellt.³⁹ Die verschiedenen Zugriffe wurden funktional eingesetzt, die notwendige Schwerpunktbildung lag aber durch die lange Endphase der eigentlichen Projektarbeit auf dem Selbsttun und Gestalten.

Bei der Auswertung der Fragebögen⁴⁰ wird deutlich, dass der Entschluss zu dieser kombinierten Herangehensweise zum angestrebten Ziel führte. Die SchülerInnen des Musik-Grundkurses beantworteten die Fragen, die im Zusammenhang mit der Musik Nonos standen, sehr positiv und produktiv. Während in anderen Grundkursen (Italienisch, Kunst am Montessori-Gymnasium, Englisch am Gymnasium Kreuzgasse) die Beschäftigung mit der Musik nur marginal war und diese SchülerInnen im Fragebogen ihre ablehnende Haltung gegenüber dieser Art von Musik dokumentierten, fiel auf, dass die SchülerInnen der Musik-Grundkurse (Montessori-Gymnasium, Gymnasium Pesch) der Musik viel mehr abgewinnen konnten und sie die Beschäftigung mit der Musik als Erweiterung ihres Verständnisses betrachten konnten.

In einer Diskussion über die ungewohnte und sperrige Klanglichkeit der Musik kamen neben weiterhin ablehnenden auch andere Haltungen zur Sprache. So äußerte eine Schülerin, dass die schwierige Zugänglichkeit Nonos Musik auch zum intensiveren Nachdenken und Auseinandersetzen anregt. Diskutiert wurde dabei schließlich auch darüber, ob Musik ein wirksames Mittel sein kann, politisch Stellung zu beziehen. Die Meinungen darüber gingen auseinander. Im Fragebogen beantworteten 33 SchülerInnen diese Frage positiv.

4.1.3. Einfluss der Auseinandersetzung mit Nonos Musik in die Projektarbeiten

³⁹ Wißkirchen, H. (1985), S. 297

⁴⁰ Der Fragebogen samt Auswertung wird im Anhang ausgedruckt (S. 1-7). Dort finden sich auch ausführliche Anmerkungen zur Durchführung der Evaluation (S.3) und zu einzelnen Aspekten der Antworten (S.4-7).

Es wurde nicht erwartet, dass die SchülerInnen sogleich von Nonos Musik begeistert sind. Doch flossen erfreulicherweise von allen SchülerInnen schließlich Aspekte von Nonos Musik und dem textlichen Gegenstand (Briefe) in die Eigenproduktionen mit ein (Musik – CD im Anhang, S. 23). Die Gruppe von SchülerInnen, denen es zunächst sehr schwer fiel, sich auf die Musik Nonos einzulassen, und zugleich darauf aufmerksam machte, dass die Problematik von Gewalt gegen Minderheiten, Krieg und Ausrottung in der Gegenwart noch immer aktuell ist, hatte schließlich trotz der anfänglichen Ablehnung einen Weg gefunden, sich auf das Thema und die Musik einzulassen. Das wird deutlich in ihrer filmischen Collage zum Thema 11. September und Irak-Krieg (Film – CD im Anhang, S.23), zu der Teile von „Il canto sospeso“ die Funktion der Hintergrundmusik übernehmen. Auch diese Gruppe hatte sich mit und bei der Herstellung des Films intensiv in Nonos Musik eingehört. Die eindrucksvolle Wirkung des Films steht auch in unmittelbarem Zusammenhang mit Nonos Musik, was auch den SchülerInnen in der Reflexion bewusst wurde.

Der Schüler, der schließlich bei der Ausstellungseröffnung eine eigene Klavierkomposition vorstellte, hatte sich bisher „nur“ mit „klassisch-romantischer“ Musik beschäftigt. Auf Anregung der Lehrperson hin entstand zunächst auf improvisatorischer Basis eine Beschäftigung mit neuen Klangmöglichkeiten und Klangkombinationen. Die Komposition des Schülers (Musik – CD, Track 1) dokumentiert seine persönliche Weiterentwicklung, sich vom vorgeschriebenen Notentext und der strengen harmonischen Bindung klassischer Musik zu lösen.

Eine Gruppe von vier SchülerInnen experimentierte gesanglich mit Dissonanzen (Musik –CD, Track 2). Zwei SchülerInnen kombinierten verschiedene Klänge von Keyboard, Gitarre, Radioeinspielung mit der Rezitation von Briefausschnitten (Musik – CD, Track 4). Eine weitere Gruppe fand in einer Zusammenstellung von Filmmusiken einen musikalischen Hintergrund für ihre Rezitationen (Musik – CD, Track 3). Allen SchülerInnen war es ein Anliegen, die Briefe in deutscher Sprache zu gestalten und dadurch die vollständige Textverständlichkeit, die in Nonos Komposition nicht gegeben ist, zu gewährleisten.

Insgesamt wurden einige der Chancen genutzt, die die Auseinandersetzung mit Neuer Musik bietet. Den SchülerInnen wurde im Projektverlauf bewusster, welche neuen Ausdrucksmöglichkeiten und welche neue Aussagen mit dieser Musik verbunden sein können. Direkt oder indirekt flossen diese Erkenntnisse der SchülerInnen in ihre Projektarbeiten ein (vgl. auch Schülerdokumentationen zu den Projektarbeiten im Anhang, S. 15-22).

4.2. Chancen und Probleme des fächerübergreifenden Lernens

4.2.1. Grundsätzliche Probleme des fächerübergreifenden Arbeitens

Das Nono-Projekt bietet viele Möglichkeiten zum fächerübergreifenden Arbeiten. Allerdings sind Art und Umfang des fächerübergreifenden Lernens stark von der jeweiligen Lehrperson abhängig: „Zudem hängt es von der Überzeugungskraft und Initiative einzelner Lehrer ab, ob solche Aktivitäten überhaupt zustande kommen.“⁴¹

Ein Problem des fächerübergreifenden Arbeitens liegt in der nur „laienhaften Hereinnahme von Inhalten aus anderen Fächern“⁴². Die geringe Wochenstundenzahl (der Musik-Grundkurs am Montessori-Gymnasium findet nur in einer wöchentlichen Doppelstunde statt) erschwert das fächerübergreifende Arbeiten zusätzlich. Hinzu kommt, dass viele SchülerInnen die Sicherheit und Überschaubarkeit der eigenen Fachgrenzen zunächst vorziehen. Das real existierende Schulsystem ist, wie bereits in Kapitel 2.1. ausgeführt, als weitere Hürde zu erachten, da es die Kooperation von FachlehrerInnen durch geeignete Stundenplangestaltung nicht fördert. Auch Gies betont diese Problematik, indem er darauf verweist, dass „Möglichkeiten und Chancen, aus dem konventionellen Fachunterricht heraus Fächergrenzen zu überschreiten, (..) unter den gegenwärtig existierenden Rahmenbedingungen gerade am Gymnasium begrenzt“⁴³ erscheinen.

Ein Problem kann sein: „Erfahren die SchülerInnen und Schüler solchen Unterricht als neue, andersartige und für sich selbst gewinnbringende Form des Lernens, so ist das die Sache ja schon wert. Mitunter aber vermittelt sich diese Erfahrung einzig den beteiligten Lehrerinnen und Lehrern.“⁴⁴ Das vorliegende Konzept soll dazu beitragen, eine Antwort auf dieses Problem zu geben.

4.2.2. Realisierung des fächerübergreifenden Arbeitens

Es gibt viele Aspekte in „Il canto sospeso“⁴⁵, die im Zusammenhang mit dem Fach Geschichte behandelt werden können. Da sich am Montessori-Gymnasium kein Geschichtslehrer am Projekt

⁴¹ Gies, Stefan: Möglichkeiten und Grenzen, in: Musik und Unterricht, 1995, Heft 33, 6. Jg., S. 49-51; im Folgenden zitiert als: Gies, S. (1995)

⁴² Gies, S. (1995), S. 49-51

⁴³ ebenda, S. 50

⁴⁴ ebenda

⁴⁵ z.B. Aspekte, Formen, Folgen des Widerstands gegen den Nationalsozialismus (jüdischer, deutscher, kommunistischer, nationalsozialistischer)

teilnahm, hielt ich es für meine Aufgabe als Vorbereitung des Zeitzeugengesprächs,⁴⁶ einer explizit geschichtlichen Auseinandersetzung in zwei Musikstunden Raum zu geben. Da aber auch davon auszugehen war, dass die SchülerInnen Ursachen, Verlauf und Folgen des Holocaust bereits im Geschichtsunterricht besprochen hatten und da auch der zeitliche Rahmen nicht gesprengt werden sollte, konnte nur ein klar umrissener Aspekt beleuchtet werden. Angeregt durch die Rede Umberto Ecos zu „Il canto sospeso“, die er 1997 in Bonn gehalten hat, habe ich mich dazu entschieden, die Auschwitz-Lüge im Unterricht zu thematisieren. Entsprechendes Material erhielt ich über geschichtsdidaktische Zeitschriften.⁴⁷

Von dieser Schwerpunktsetzung erhoffte ich mir auch noch mehr Verständnis seitens der SchülerInnen zu erzielen, warum das Thema Holocaust und Widerstand immer noch von besonderer aktueller Bedeutung für ihren Lebenskontext ist. Erfahren die SchülerInnen ein Thema als Ich-bedeutsam, entwickeln sie eine stärkere intrinsische Motivation zur Auseinandersetzung:

„Es geht also nicht um eine augenblickliche Motivation, sondern um die Weckung von Interesse durch wissende Teilhabe, die Attraktivität im Sinne einer positiven Gefühlslage und die individuell positive Bewertung der Beschäftigung mit dem Gegenstand.“⁴⁸

Der Gefahr des nur Laienhaften versuchte ich mit einer Beschränkung auf einen überschaubaren Aspekt und dessen intensive und gründliche Vorbereitung entgegenzuwirken. Der Verlauf und die Ergebnisse der Unterrichtsarbeit zeigen, dass dieser Versuch erfolgreich war. Den SchülerInnen wurde als vorbereitende Hausaufgabe eine geschichtliche Darstellung über revisionistische Strömungen zur Lektüre und Exzerption gegeben. In der folgenden Doppelstunde wurden die Inhalte gemeinsam aufgelistet, besprochen und zum Abschluss das Zitat von Umberto Eco verteilt und gelesen. Das Zitat bietet durchaus auch Punkte, die es kritisch zu hinterfragen gilt. Dabei wurden zunächst Verständnisfragen geklärt und anschließend kontrovers diskutiert: Trifft der beschriebene Eindruck auch auf die SchülerInnen zu? Wie empfänglich sind sie für revisionistische Polemik? Folgender Ausschnitt wurde den SchülerInnen vorgelegt:

⁴⁶ Das Gespräch mit den Zeitzeugen stellt innerhalb des Nono-Projekts für die SchülerInnen der Musik-, Kunst- und Italienischgrundkurse am Montessori-Gymnasium bereits ein fächerübergreifendes Arbeiten dar. Allerdings wird das Zeitzeugengespräch im Kapitel 4.4.1. gesondert behandelt und an dieser Stelle ausgespart.

⁴⁷ Bein, Reinhard: Die Auschwitz-Lüge; in: Praxis Geschichte, Heft 6/ 1995, S. 54-57

⁴⁸ Dethlefs, Beate: Fächerübergreifender Unterricht, in: Musik und Unterricht, 1995, Heft 33, 6. Jg., S. 4-8

„Die Geschichte von vor 50 Jahren ist zur Urgeschichte geworden. Und wenn jemand heute die Jugend daran erinnert, so um die Geschichte zu negieren, um zu sagen: es sei nichts passiert.

Auf Internet gibt es mindestens 15 Plätze, inspiriert von diesem Revisionismus, die mit Bildern, mit Worten die Realität des Holocaust abstreiten. Die jungen Leute erleben es täglich, wie mit dem Fernseher, dem PC-Programm bearbeitete Realität erzeugt werden kann. So erscheint die Geschichte, die viele von uns erinnern, sie erlebt zu haben, für Jugendliche wie eine Hollywood-Legende, in der General Custer, Buffalo Bill, Indianer Jones, Hitler und Mussolini sich vermischen.

Was ist wahr: Auschwitz oder die Stadt von Bladerunner ?

Wo uns die Geschichte nicht mehr zu überzeugen vermag und sich mit der Legende vermischt, kann uns die Kunst wieder die Wahrheit sagen. Ich wünschte mir, daß 'Canto sospeso' in allen Schulen gezeigt würde - junge Leute in aller Welt würden dann verstehen, dass das, was sie in dem Video gesehen und gehört haben, tatsächlich passiert ist.

Vielleicht würden sie unsere gleiche Unruhe und Angst fühlen, dass es noch einmal passieren kann. Sie würden lernen, die neuen Zeichen von Intoleranz, von Fanatismus, Brutalität und Bestialität zu erkennen. Weil sich der neue Feind nicht mit glattrasiertem Kopf, mit schwarzen oder braunem Hemd und Hakenkreuz auf dem Ärmel zeigt. Das wäre eine traurige, beschränkte Folklore.

Der neue Feind ist verkleidet. Manchmal im Zweireiher. Manchmal spricht er nicht die Sprache der Nibelungen, sondern die Sprache von Coca Cola. Er knirscht nicht mit den Zähnen, er lächelt. Er fordert uns nicht zum Krieg auf, sondern zum Glücklichein. Und dennoch fordert er das Andere, die Vernunft und die Tugend der Stille zu hassen.“⁴⁹

Gerade die letzte Äußerung Umberto Ecos beinhaltet ein Potenzial zur Missverständlichkeit. Es wurde heftig darüber diskutiert, wer oder was hier konkret gemeint ist. Durch seine Äußerung „Tugend der Stille“ war aber auch mit Hilfe eines Lehrerimpuls ein Brückenschlag zu Nonos Musik möglich; gerade das von den SchülerInnen gehörte Orchesterstück ist ein Beispiel für die „komponierte“ Stille.

Dieses Zitat enthält zudem zahlreiche Anregungen darüber nachzudenken, ob die Anspielungen auf die Aktualität des Themas haltbar sind. Durch die als politisch zu betrachtende Stellungnahme Ecos konnten die SchülerInnen erschließen, dass Nonos Musik ebenfalls von politischer Relevanz sein muss. Die Vita Nonos zog in einer der nachfolgenden Stunden zusätzlich eine Verbindungslinie zur politischen Tragweite des Werks.

Die Stunde schloss mit der Aufforderung seitens der Lehrkraft, beim Ansehen des Films u.a. auch darauf zu achten, ob die Kunst, insbesondere Nonos Musik, eine Wahrheit vermitteln kann.

Die Antworten im Fragebogen widerlegen die Behauptung von Gies, dass die SchülerInnen fächerübergreifenden Unterricht nicht als gewinnbringend erfahren. Die Mehrzahl der SchülerInnen haben bewusst das fächerübergreifende Arbeiten wahrgenommen (80%). 37 von 50 Befragten möchten gerne häufiger fächerübergreifend arbeiten, 44 von 50 sind der Meinung, dass mehr Zeit im Stundenplan für fächerübergreifende Projektarbeit eingeplant werden sollte.

⁴⁹ Rede von Umberto Eco zur Vorführung der [Videoproduktion Luigi Nono Il canto sospeso](#) am 26.März 1997 in der Kunsthalle der Bundesrepublik Deutschland, Bonn, in Zusammenarbeit mit der Kulturabteilung der italienischen Botschaft in Bonn; Quelle: Transkription von der DVD des Films in deutscher Fassung

Die Ergebnisse der Umfrage sprechen deutlich für das vorhandene Interesse an fächerübergreifenden Arbeits- und Unterrichtsformen.

Die SchülerInnen reagierten offen und motiviert über die Hereinnahme geschichtlicher Inhalte in den Musikunterricht. Die Darstellung zeigt, dass die Chancen, sich auf diese Weise dem Thema zu nähern, genutzt wurden. Probleme haben sich in der Durchführung nicht gezeigt. Grund dafür war die Beschränkung auf einen übersichtlichen Aspekt, der von der Lehrkraft gewissenhaft vorbereitet und im Unterricht angemessen behandelt werden konnte.

Die Befragungen in Englisch- und Kunstkursen, inwiefern fächerübergreifend gearbeitet wurde, ergab, dass auch dort vorrangig die historische Auseinandersetzung mit dem Thema im Vordergrund stand. Einen hohen Stellenwert erhielt auch das Fach Philosophie, v. a. Dingen in dem Englisch-Kurs der Kreuzgasse, in dem ein aktueller Bezug zu dem System „Ku-Klux-Klan“ behandelt wurde.⁵⁰

4.2.3. Die Projektarbeiten der SchülerInnen mit fächerübergreifenden Inhalten

Obwohl im Vorfeld der eigentlichen Projektarbeit fächerübergreifend gearbeitet wurde, überschritten die SchülerInnen in ihren Gruppenarbeiten die Fachgrenzen nur insofern, als dass sie die Abschiedsbriefe der Widerstandskämpfer größtenteils zum Gegenstand ihrer eigenen gestalterischen Arbeit machten. Die SchülerInnen einigten sich zu Beginn der Projektarbeit auf das Ziel, den Widerstandskämpfern ein eigenes musikalisches Hördenkmal zu setzen.

Einzig die Gruppe, die einen eigenen Film zusammenstellte, hat eine fächerübergreifende Arbeit geleistet. Der Film (Anhang, S.23) nimmt die Musik Nonos als Hintergrund für die Zusammenstellung von Bildern vom 11. September und des Irakkriegs. Die SchülerInnen haben zu einer aktuellen Analogie gefunden, indem sie Transkriptionen von Telefongesprächen aus dem World-Trade-Center und von den Insassen der entführten Flugzeuge einblenden. Die Musik Nonos stellt die Hintergrundmusik dar, wodurch eine interessante Verbindung zwischen aktuellen und historischen weltpolitischen Ereignissen aufgezeigt wurde.

Die anderen Projektarbeiten des Musikgrundkurses tragen keine herausragenden fächerübergreifenden Züge: sie arbeiten vorrangig eng mit den Aussagen der Briefe und stellen eigene musikalische Vertonungen oder Collagen (Hördenkmäler) dar.

Die einzige entstandene Neukomposition (Musik-CD, Track 1, Anhang S.23) ist die des Schülers, der für die Zeit der Projektarbeit statt am Kunstunterricht am Musikunterricht

⁵⁰ Es wurde in den Antworten allerdings nicht deutlich, welche philosophischen Fragestellungen bearbeitet wurden.

teilnehmen durfte. Zu dieser Neukomposition ließ sich der Schüler von einigen Textstellen inspirieren. Auch sie trägt keine fächerübergreifenden Züge.

4.3. Chancen und Probleme der Projektarbeit

4.3.1. Probleme der Projektarbeit

Grundsätzlich ist anzumerken, dass SchülerInnen durchaus bereit sind, Zeit, Anstrengung und Mühe zu investieren und im Projektunterricht engagierter zu arbeiten, allerdings gilt es zu Anfang die rezeptive Haltung der Schülerinnen aufzubrechen. Am Anfang jeder Projektarbeit muss der gemeinsame Entschluss stehen, sich auf Thema und Arbeitsformen der Projektarbeit einzulassen. Der Projektgegenstand soll sich an den Interessen der SchülerInnen orientieren. Zunächst gilt es die Frage zu klären, ob der Gegenstand den Schülerinteressen entspricht⁵¹. Hier ist die Lehrperson gefordert, Interesse und Motivation zu erzeugen.

Ich habe zum Ende des vergangenen Halbjahres den SchülerInnen im Gespräch über die anstehende Halbjahresplanung den Vorschlag unterbreitet, an dem Nono-Projekt teilzunehmen und die Inhalte und Anforderungen, die die Projektarbeit stellt, kurz skizziert. Die SchülerInnen waren aufgeschlossen und haben einstimmig der Teilnahme am Projekt zugestimmt.

Am Anfang jeder Projektarbeit steht die Frage: „Wie ist eine möglichst hohe Identifikation der Teilnehmer mit ihrem Thema zu erreichen?“⁵² Ich versuchte, das vorhandene Interesse durch eine behutsame Annäherung an das Thema Tod durch ein „Schreib-Gespräch“⁵³ zu intensivieren. In diesem „Schreib-Gespräch“, auch Dreh-Schreib-Schweig-Gespräch genannt, kommunizieren die SchülerInnen schriftlich auf einem gemeinsamen Blatt in Kleingruppen. Sie formulieren das, was ihnen zu dem Thema einfällt, in absoluter Stille und geben das Geschriebene anschließend im Uhrzeigersinn an ihre MitschülerInnen weiter. Die Heranführung an Neue Musik geschah zunächst durch eigenes Experimentieren und Umsetzen der eigenen Gedanken in kurze musikalische Figuren.

⁵¹ Wolters, Angelika, Projekt- und fächerübergreifender Unterricht, in: Bovet/ Huwendiek (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis, Berlin 1998, 2. Aufl., S. 135; im Folgenden zitiert als: Wolters, A. (1998)

⁵² Wolters, A. (1998), S. 135

⁵³ Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht, 3. Aufl., Paderborn 2002, S. 21

Projektunterricht ist eine offene und prozessorientierte Unterrichtsform⁵⁴. Er ist mit Chancen, aber auch mit Risiken und Problemen verbunden. Die Lehrperson muss mehrere Aspekte immer wieder reflektieren und berücksichtigen: „Wie muss der in Gang gebrachte Prozess der Interessenbildung unterstützt werden? Wie kann der äußerst dynamische Prozess von Suchen, Fragen, Nachdenken, Erleben und handelnder Auseinandersetzung aller Beteiligten so offen wie möglich und konkret wie nötig organisiert werden? In welcher Form gewährleistet er eine Verständigung über Lehrer- und Schülerinteressen?“⁵⁵

Die Offenheit der Ausgangssituation stellt eine große Verantwortung für SchülerInnen und Lehrperson dar. „Die Einführung der SchülerInnen in die Unterrichtsform ist absolut notwendig, die Fähigkeiten von Arbeitstechniken müssen im Regelunterricht vorbereitet werden.“⁵⁶ Es ist von großer Bedeutung, nach einer allgemeinen Akzeptanz des Projektvorschlags durch die SchülerInnen mit ihnen gemeinsam eine Projektskizze anzufertigen, die den zeitlichen, organisatorischen und auch gemeinsam vereinbarten Rahmen absteckt.⁵⁷ Dabei wird das mögliche Produkt als Planungsfaktor berücksichtigt: Gemeinsam muss eine Zielfestlegung erfolgen, die Übernahme der Tätigkeiten, die zeitliche Dauer, die Abfolge geklärt werden. Auch dem gegenseitigen Informieren über den Projektstand und der Klärung weiterer Organisationsschritte sollte in Plenumsphasen Raum gegeben werden.

Die Probleme der Projektarbeit liegen in der Betreuung der SchülerInnen beim Arbeitsprozess und in der Überprüfbarkeit und Bewertung der Ergebnisse. Hier greifen gemeinsam verabredete Regelungen mit den SchülerInnen, in denen die Erwartungen und Anforderungen geklärt werden. Die Lehrperson muss grundsätzlich in der Lage sein, den SchülerInnen das eigenständige, verantwortungsvolle Arbeiten zuzutrauen. In diesem Punkt bestand für mich als Berufsanfänger die größte Unsicherheit: Bin ich in der Lage, den SchülerInnen großen Freiraum zu lassen und zu vertrauen, dass sie ihre Aufgaben ernst nehmen? Die Lehrperson muss zu Beginn der Projektarbeit mit dieser Unsicherheit und Ungewissheit leben. Sie muss lernen, die Verantwortung für die Ergebnisse zum großen Teil an die SchülerInnen abgeben zu können und sich allerdings auch bereit zu halten, beratend und betreuend tätig zu werden und damit den Arbeitsprozess der SchülerInnen zu fördern.

Ein weiteres Problem kann die nur unzureichende oder unbefriedigende Würdigung der Projektarbeiten darstellen. SchülerInnen einer der beteiligten Schulen brachten im Fragebogen

⁵⁴ Wolters, A. (1998), S. 135

⁵⁵ ebenda, S. 135

⁵⁶ ebenda, S. 143

⁵⁷ ebenda, S. 141

ihre Frustration zum Ausdruck: „Das Projekt war schlecht organisiert und konzipiert. Viele von den Schülern gemachte Arbeiten konnten nicht ausgestellt werden, z.B. Power-Point-Präsentationen oder selbst gedrehte Filme oder komponierte Stücke.“⁵⁸ Den SchülerInnen des Montessori-Gymnasiums blieb erfreulicherweise diese Frustration erspart (vgl. Kapitel 4.3.3.). In diesem Kapitel wurden bei der Darstellung der Probleme auch schon organisatorische Probleme angesprochen. Gesondert werden diese allerdings in Kapitel 4.3.3. reflektiert.

4.3.2. Chancen der Projektarbeit

Eine besondere Chance der Projektarbeit liegt in dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen.

„Schlüsselqualifikationen sind erwerbbar allgemeine Fähigkeiten, Einstellungen und Strategien, die bei der Lösung von Problemen und beim Erwerb neuer Kompetenzen in möglichst vielen Inhaltsbereichen von Nutzen sind. Zu ihnen gehören Erkenntnisinteresse und eigenständiges Lernen, die Reflexion und Optimierung eigener Lernprozesse und damit die Fähigkeit dazuzulernen, das Zutrauen in die eigene Selbstwirksamkeit als Grundeinstellung, Flexibilität, Fähigkeiten zur Kommunikation und zur Teamarbeit, kreatives Denken. Sie sind nicht auf direktem Wege zu erwerben, zum Beispiel in Form eines eigenen fachlichen Angebots; sie müssen vielmehr in Verbindung mit dem Erwerb von intelligentem Wissen aufgebaut werden.“⁵⁹

Die SchülerInnen des Musikgrundkurses arbeiteten bis auf eine Ausnahme in Partner- oder Gruppenarbeit. Dies forderte die Team- und Kommunikationsfähigkeit des Einzelnen. Ein Problem stellt dar, dass diese Lernerfolge schwer überprüfbar sind. Die entstandenen Produkte können aber als ein Indiz für gelungene Teamarbeit erachtet werden.

Neben den Sozialkompetenzen förderte die Projektarbeit auch die Methodenkompetenz zum einen in der Herstellung eines Mediums (Tonträger, Film) als auch in der Strukturierung des gemeinsamen Arbeitsprozesses.⁶⁰ Hier wurden den SchülerInnen Hilfen durch als gemeinsam akzeptierte „Richtlinien“ für den Arbeitsprozess und für das Arbeitsergebnis gegeben. Die SchülerInnen einigten sich auf den Begriff „Hör-Denk-Mäler“ und darauf, dass ihre Arbeiten einen Zusammenhang zu den Briefen oder zu Nonos Musik aufweisen sollten. In einem von mir zusammengestellten Handout habe ich dann für alle SchülerInnen für die Projektarbeit die Anforderungen und den gemeinsam akzeptierten zeitlichen Rahmen festgehalten.

Im selbstständigen Arbeiten, in der gemeinsamen Planung und in der vielfältigen Auseinandersetzung innerhalb der Projektarbeit steckt ein großes Potenzial an Lernerfolgen. Die

⁵⁸ Schülerkommentar im Fragebogen

⁵⁹ Denkschrift (1995), S. 113-115

⁶⁰ Wolters, A. (1998), S. 143: „Vor allem die Methoden- und Sozialkompetenzen der SchülerInnen sollen ja im Projektunterricht erweitert und gestärkt werden.“

Produktions- und Handlungsorientierung stellt zugleich einen hohen Anspruch als auch eine hohe Motivation für die SchülerInnen dar.

In den Antworten des Fragebogens wird schließlich auch deutlich, dass die Projektarbeit auf vielen Ebenen als fruchtbringend wahrgenommen wurde. 34 SchülerInnen sehen in der Projektarbeit die Möglichkeit verwirklicht, dem Thema näher zu kommen; 30 SchülerInnen haben durch die Projektarbeit auch eine Annäherung an die Musik erlebt. 43 SchülerInnen stufen die Bedeutung der Projektarbeit als sehr hoch oder hoch ein. Immerhin 29 SchülerInnen sehen in der Ausstellung eine große Bedeutung innerhalb des Nono-Projekts.

In der anschließenden Bewertung der Arbeitsergebnisse gilt es, den Produktionsprozess angemessen zu berücksichtigen. Das Problem der Leistungsbewertung wird gesondert in Kapitel 4.3.3. behandelt.

4.3.3. Bedingungen der Projektarbeit auf organisatorischer Ebene

Die gelungene Organisation und ein geschicktes Zeitmanagement auf Lehrer- und Schülerebene kann Probleme verhindern. Die fächerübergreifende Projektarbeit am Montessori-Gymnasium, die auch die kooperative Zusammenarbeit von drei Grundkursen beinhaltete, erforderte zahlreiche Planungsgespräche, in denen die Sonderaktionen wie das Zeitzeugengespräch, der Konzertbesuch und die Beteiligung an der schulübergreifenden Ausstellung gemeinsam besprochen wurden.

Die Planung ist dabei eine projektbegleitende Dauerbeteiligung, Zwischenreflexionen im Plenum sind von großer Bedeutung, die von der Lehrperson gesteuert werden müssen.

Ein Problem für SchülerInnen und LehrerInnen stellt innerhalb der Projektarbeit eine angemessene Leistungsbewertung dar. Gemeinsam mit den SchülerInnen wurden die Anforderungen geklärt. Die SchülerInnen wurden aufgefordert, ihren Arbeitsprozess und das Ergebnis ihrer Gruppenarbeit schriftlich festzuhalten. In ihren Dokumentationen⁶¹ sollte deutlich werden, welche Aussagen sie mit ihrer Arbeit verbinden, inwiefern ihrer Arbeit eine Aktualisierung des Themas darstellt oder stärker einen Bezug zu der Vergangenheit (zu den Briefen bzw. zu Nonos Musik) darstellt. Ebenfalls sollte darin dokumentiert werden, was in der Arbeit an persönlicher Selbstmitteilung vorhanden ist.

In dem entsprechenden Handout wurden die SchülerInnen auch aufgefordert, gemeinsam Entscheidungsfragen zum Arbeitsprozess zu beantworten: welches Ziel hat die gemeinsame Arbeit, welche Arbeitsschritte sind zu bewältigen, wie wird die Arbeitsverteilung gestaltet,

⁶¹ Anhang, S. 15-22

welcher zeitliche Ablauf ist vorgesehen. Die Beantwortung dieser Fragen und die gemeinsame Erstellung der Dokumentation stellte so eine wichtige Instanz der Selbstüberprüfung dar.

Zwei SchülerInnen mussten innerhalb des Projekts noch eine besondere Leistung als Klausurersatz erstellen. Ihre Aufgabe war es, die unterrichtlichen Schritte in der Vorbereitung der Projektarbeit mit dem Schwerpunkt auf der Erarbeitung der Zwölftontechnik in einem dreiseitigen Skript festzuhalten.

Um Frustrationserlebnisse zu vermeiden muss die Lehrperson in der Lage sein, den Prozess angemessen zu betreuen und mit dafür Sorge zu tragen, dass die Arbeiten anschließend durch öffentliche Präsentation gewürdigt werden. Mir gelang es, die SchülerInnen so erfolgreich zu motivieren, dass trotz anfänglicher Zweifel auf Schüler- und Lehrerseite zum Ausstellungstermin alle Schülerarbeiten zur Präsentation fertig waren. Dabei wurde der Vorschlag seitens der Lehrperson angenommen, die musikalischen und filmischen Arbeiten an sogenannten Hörstationen auszustellen. Wir gestalteten einen Medientisch mit diversen Abspielmöglichkeiten (Discmen, Laptop) und beiliegenden Informationen zu den Arbeiten. Die Besucher der Ausstellung konnten nach Wunsch und Interesse in die diversen Arbeiten hineinhören oder -sehen. So wurde die Ausstellung im Schiller-Gymnasium zu einem wichtigen Teilerfolg der Projektarbeit, zumal die Präsentation der Klavierkomposition durch einen Schüler des Montessori-Gymnasiums auch in der örtlichen Presse besondere Würdigung erlangte (Anhang, S.11).

Die SchülerInnen verspürten ausdrücklich das Bedürfnis nach der Präsentation der Arbeiten, sodass sie sich auch damit einverstanden erklärten, die Arbeiten nochmals innerhalb des Montessori-Gymnasiums zum Elternsprechtag und zum Monte-Tag auszustellen.

4.3.4. Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Projektunterricht

Grundsätzlich stellte die Projektarbeit für mich eine Erweiterung des eigenen pädagogischen Horizontes dar. Auch für die mit mir kooperierenden Lehrpersonen bedeutete die gemeinsame Arbeit eine Motivation für das eigene Unterrichten; trotz Mehrarbeit wurde die gemeinsame Zielsetzung als Unterstützung und schließlich auch als Arbeitsentlastung empfunden. Nicht alleine vor sich hin arbeiten zu müssen stellte eine willkommene Bereicherung des Lehreralltags dar. Teamfähigkeit unter KollegInnen und Herausbildung interdisziplinärer kommunikativer Kompetenzen unter fachsozialisierten GymnasiallehrerInnen sind allerdings die Voraussetzungen auf Lehrerebene zur gelungenen kursübergreifenden Zusammenarbeit.⁶²

⁶² Wolters, A. (1998), S. 144

Die jeweilige Lehrperson muss bereit sein, sich die neue Lehrerrolle bewusst zu machen und folgende Fragen reflektiert beantworten zu können : „Von welchen aus dem traditionellen Unterricht gewohnten Rollen muss ich mich verabschieden, welche neu dazulernen? Über welche Planungskompetenzen muss ich verfügen können? (Initiieren, Regulieren, Informieren, Stützen, Auswerten)“⁶³ Die einzuübenden Rollen sind ungleich vielfältiger als im traditionellen Unterricht.⁶⁴ Die Lehrperson muss Verantwortung abgeben können und den SchülerInnen Vertrauen und Zutrauen entgegenbringen, allerdings auch klare Vorgaben über die Erwartungen an die Arbeitshaltung formulieren können. Die SchülerInnen selbst müssen sich ihrer Verantwortung ebenfalls bewusst sein.

Die Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen wird bestimmt durch die neue Rolle der LehrerInnen im Projektunterricht. Die Lehrperson ist Berater, Unterstützer, nicht mehr vorrangig Wissensvermittler. Dadurch wird der Projektunterricht zum sozialen Erfahrungsraum für SchülerInnen *und* LehrerInnen (vgl. Kapitel 2.2.). Wichtig bleibt für mich festzuhalten, dass die Projektarbeit auch für mich Erfahrungen und Begegnungen ermöglichte, die im traditionellen Unterricht so nicht möglich sind.

4.4. Einbezug von Experten und außerschulischem Lernort

4.4.1. Einbezug von Experten in das schulische Lernen: Das Gespräch mit den Zeitzeugen

In den Leitvorstellungen zum ‚Haus des Lernens‘ weist die Bildungskommission auf die Rolle von externen Spezialisten in der Schule hin: „Lehrende sind jeweils diejenigen, die über das Lernen am Besten Bescheid wissen. (...) Die Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers kann auch durch externe Spezialistinnen und Spezialisten (...) übernommen werden.“⁶⁵ Die Köln Musik GmbH bot den beteiligten SchülerInnen an, Zeitzeugen zum Gespräch in die Schule einzuladen. Diese übernehmen im Gespräch zwar nicht direkt die Rolle des Lehrers, aber doch des authentischen Wissensvermittlers und Experten.

Vor dem Gespräch mit den Zeitzeugen wurde zunächst gemeinsam der Film angeschaut. Die Auswertung der Fragebögen macht deutlich, dass der Film im Gegensatz zum Gespräch mit den Zeitzeugen für die SchülerInnen eher geringe Bedeutung hatte. Gründe wurden in der Besprechung des Films genannt. Die meisten Bilder waren den SchülerInnen schon vertraut,

⁶³ ebenda, S. 144

⁶⁴ ebenda, S. 157

⁶⁵ Denkschrift (1995), S. 100

einige erkannten sogar, dass auch Bilder aus dem 1. Weltkrieg verwandt wurden, und kritisierten dies. Hinzu kam gerade bei den SchülerInnen aus den Italienisch- und Kunst- Kursen, dass die Musik auf sehr viel Widerstand stieß und die Wirkung des Filmes eher beeinträchtigte. Insgesamt waren natürlich sehr unterschiedliche Meinungen vertreten. So wurde das Zusammenspiel von Musik und Bildern als zu bedrückend und erschlagend empfunden. Bereits innerhalb der Lehrerfortbildung war der Film Gegenstand kontroverser Kritik. Zu sehr seien hier die Ebenen miteinander vermischt, die Bilder kämen ohne die Musik aus, die Musik könne auch ohne den Film bestehen.

Die Kritik der SchülerInnen richtete sich auch auf die lange Anfangsphase der englischen Fassung, in der Ben Kingsley zu Beginn die Briefe auf englisch verliest. Die SchülerInnen wurden in ihren Fremdsprachenkenntnissen von uns LehrerInnen überschätzt und es wäre besser gewesen, die Briefe zunächst noch einmal auf Deutsch gemeinsam zu lesen. Abgesehen von den Musik-Grundkurs-SchülerInnen waren die Briefe den anderen SchülerInnen noch nicht bekannt. Viel größere Akzeptanz und Bedeutung erhielt das Gespräch mit den beiden Zeitzeugen, die wir im Anschluss an die kurze Filmbesprechung eingeladen hatten. Die SchülerInnen waren sehr an den persönlichen und authentischen Erzählungen interessiert.

Eingeladen waren Frau Dreyfuss, geboren 1938 in Wilna, die in jungen Kinderjahren mit ihrer Mutter vor den Nationalsozialisten auf der Flucht war und Herr Groß, geboren 1928, der drei Konzentrationslager und zwei Ghettos überleben konnte und sich selbst als ein Überlebender von Schindlers Liste vorstellte.

Nach der Vorstellung der beiden Zeitzeugen und vielen Erzählungen entwickelte sich eine Diskussion zwischen Zeitzeugen und SchülerInnen. Die SchülerInnen stellten Fragen nach Schuld, Ansehen als Deutscher im Ausland, nach der Möglichkeit, mit diesen Erfahrungen weiterzuleben und auch in Deutschland zu leben. Herr Groß antwortete den SchülerInnen: „Ihr habt mit den Nazis nichts zu tun, ihr habt mit Geschichte zu tun.“ Und Frau Dreyfuss ergänzte zum Film: „Die Bilder sind dazu da, anzuregen, sich mit dem Thema zu befassen, Bilder und Musik stellen das Leid dar, das wir erlebt haben.“ Herr Groß wies allerdings darauf hin, dass die Tortur und das Leid bei weitem das überstiegen, was im Film darzustellen möglich ist. Seine eindrucksvollen Schilderungen, die große Stille und Betroffenheit bei den SchülerInnen auslösten, ließen das nachvollziehen.

Die SchülerInnen selbst erzählten schließlich von familiären Berührungspunkten mit Opfern der nationalsozialistischen Schreckensherrschaft. Auch diese sehr persönlichen Erzählungen verursachten Betroffenheit und Momente des Schweigens.

Das Zeitzeugengespräch wurde im Fragebogen von einer hohen Zahl von SchülerInnen als sehr bedeutend für die Projektarbeit bewertet. Erwähnt werden sollte an dieser Stelle auch, dass die

SchülerInnen freiwillig die siebte Stunde anhängen, um dem Gespräch mit den Zeitzeugen mehr Zeit einzuräumen. Dies kann als Beleg dafür angesehen werden, dass der Einbezug von Experten, Zeitzeugen eine hohe Motivation bewirkte und die SchülerInnen solche Arten des Lernens und der Auseinandersetzung sehr zu schätzen wussten.

4.4.2. Einbezug außerschulischer Lernorte: Der Konzertbesuch in der Philharmonie

Außerschulische Lernorte sollen laut den Empfehlungen der Bildungskommission NRW stärker als bisher in den Fachunterricht miteinbezogen werden. Mittels der Ergebnisse aus der Fragebogenauswertung soll hier geprüft werden, inwiefern der Einbezug außerschulischer Lernorte das Lernen beschleunigen kann.

Der gemeinsame Konzertbesuch in der Philharmonie stellt innerhalb des Nono-Projekts die Einbindung eines außerschulischen Lernortes dar. Für meinen Kurs hatte ich die Teilnahme als verpflichtend veranschlagt. Folglich war der Kurs bis auf zwei Krankmeldungen komplett anwesend. Andere LehrerInnen stellten die Teilnahme mit unterschiedlich großer Resonanz frei. Die Reaktionen der SchülerInnen auf das Konzert waren sehr verschieden. In der Abschlussreflexion wurden die Eindrücke, die sich auch durch die Beantwortung der Fragen im Fragebogen manifestieren, nach gemeinsamer Lektüre der Konzertkritik engagiert diskutiert. Einige SchülerInnen äußerten immer noch großes Unverständnis für diese Musik, andere sahen es als kulturell hochstehende Leistung an und zogen für sich persönlich fruchtbringende Anregung aus dem Konzertbesuch. Sie bezogen sich dabei konkret auf einzelne Stellen in der Ausführung⁶⁶. Als Problem kann die verpflichtende Teilnahme in der Freizeit der SchülerInnen angesehen werden; allerdings ist der Projektarbeit immanent, dass sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen einen großen Einsatz auch über den Stundenplan hinaus zeigen müssen. Insofern habe ich den Konzertbesuch als verpflichtend angesetzt. Selbst negative Kritik, die sich auf Äußerlichkeiten (Grimassenschneiden der Sopranistin) oder auf die Musik selbst (die Musik im Ganzen) bezieht, soll ihren Stellenwert behalten. Sie zeigt doch nur, dass die SchülerInnen aufgefordert wurden, eine Position zu beziehen. Insgesamt überwiegen bei den positiven Kritiken solche Eindrücke, die sich auf die Atmosphäre, auf einzelne Stellen in der Musik und auf die Ausführung durch die Solisten und durch das Orchester beziehen. Viele SchülerInnen zeigten sich beeindruckt durch das konzentrierte Zusammenspiel der MusikerInnen. Die Musik live aufgeführt zu sehen und zu hören, das Zusammenspiel von Orchester und Dirigent werden positiv in den Ausführungen im Fragebogen bemerkt.

⁶⁶ vgl. Auswertung des Fragebogens im Anhang, S.4-7

Zu einer der pädagogischen Aufgaben gehört es meiner Ansicht nach, die Bereitschaft zu fördern und zu fordern, sich dem Neuen und der Neuen Musik auch auf diese Weise zu nähern. Die Chancen liegen in der Erweiterung des eigenen Horizonts, in der Erweiterung und Vertiefung der Beschäftigung mit Musik überhaupt. Darüber hinaus stellt ein solcher Konzertbesuch auch ein Gemeinschaftserlebnis dar, an das sich die SchülerInnen trotz kontroverser Ansichten zum Konzert erinnern werden. Zu den Aufgaben der MusikerzieherInnen gehört das Heranführen der SchülerInnen an kulturelle Einrichtungen und Aufführungen und zugleich die Förderung der kritischen Auseinandersetzung mit den Angeboten:

„Ich stelle mir Schülerinnen und Schüler vor, die als potenzielle Konzert-, Opern-, Schauspiel- und Museumsbesucher vor allem in fächerübergreifenden Kursen das notwendige Maß an Allgemeinbildung erwerben, um im kulturellen Diskurs mitreden zu können, anstatt sich nur schweigend in ihn einbeziehen zu lassen.“⁶⁷

So unterschiedlich die retrospektive Bewertung des Nono-Konzerts im Speziellen war, so einhellig positiv wurde der Konzertbesuch im Allgemeinen gesehen. 80 % der befragten SchülerInnen sprachen sich für einen häufigeren Besuch von Konzerten im Rahmen von Unterrichtssituationen aus. Viele SchülerInnen unterstrichen diesen Wunsch nachhaltig durch Ausrufezeichen.

5. Reflexion

Demokratische Erziehung in der Schule ist auf verschiedenen Wegen möglich: Sowohl direkt durch eine Beschäftigung mit Geschichte und Politik als auch indirekt durch demokratisch gestaltete Arbeitsformen und –prozesse. Das Nono-Projekt bot beides: Die Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Holocaust- Widerstand- Gedenken und die Förderung der Eigenverantwortung und Teamarbeit in der Projektarbeit.

Der Holocaust stellt eine beispielelose Barbarei dar, denen wir als Nachkommen der Täter und Opfer ein Erinnern und Gedenken im Sinne eines Mahnens schuldig sind. Aus dieser Verpflichtung erwächst ein erzieherischer Auftrag für den Schulunterricht, sich mit dem deutschen Faschismus als mahnendem Beispiel deutscher Geschichte zu beschäftigen. Das Verständnis für historisch zurückliegende Systeme trägt darüber hinaus zur kritischen Reflexion gegenwärtiger politischer Systeme und Prozesse bei und

⁶⁷ Geck, Martin: Musikunterricht-Anspruch, Wirklichkeit, Chancen; in: Musik und Bildung, 3/1995, S.2

schärft das Bewusstsein für die Bedeutung des aktiven Mitgestaltens bei demokratischen Strukturen. Dies formulierten die SchülerInnen innerhalb des Nono-Projekts schließlich selbst in ihrer Dokumentation zur Erstellung eines Films, der die Thematik Irak-Krieg aufgreift:

„(...) Die Quantität der Opfer mag sich unterscheiden, doch die Grausamkeit, die diesen Krieg prägt, ist genauso schlimm wie die im zweiten Weltkrieg. Als Beispiel sei hier nur die Misshandlung von irakischen Gefangenen genannt, die nach ihren religiösen Werten aufs Schlimmste gedemütigt wurden.“⁶⁸

Darüber hinaus gab es mir als Musiklehrerin die Möglichkeit, den SchülerInnen Neue Musik zu vermitteln. Die SchülerInnen nahmen in der Auseinandersetzung mit Nonos Musik die Ausdrucksmöglichkeiten der neuen Klanglichkeit wahr und setzten sich auch mit Musik als Mittel zur politischen Stellungnahme auseinander.

Neben meinen Beobachtungen im Unterricht geben die Ergebnisse der Evaluationen Aufschluss über den Erfolg des Unternehmens. 34 von 50 SchülerInnen sehen ihr Wissen über den Holocaust durch die Projektarbeit erweitert. Die Antworten in den Fragebögen belegen auch, dass bei vielen SchülerInnen eine fruchtbringende Auseinandersetzung mit dem Problemfeld Neue Musik stattgefunden hat. Es entsteht der Eindruck, dass diese Projektarbeit geeignet war, beides den SchülerInnen zu vermitteln. 60 % der SchülerInnen glauben, durch die Musik dem Thema auch emotional nähergekommen zu sein. Knapp über die Hälfte der SchülerInnen (27 von 50) konstatieren eine Annäherung an die Musik durch die Projektarbeit. Dies ist zunächst einmal verhältnismäßig ernüchternd. Allerdings sehe ich eine Ursache darin, dass in den Englisch- und Kunstkursen die Beschäftigung mit der Musik nur sehr beiläufig geschehen ist und die Musik den SchülerInnen zwangsläufig fremd bleiben mußte. Immerhin glauben 37 von 50 SchülerInnen, dass Musik grundsätzlich dennoch ein angemessenes Mittel ist, politisch Stellung zu nehmen. Das läßt darauf schließen., dass durch die Beschäftigung mit Nonos Musik und Anliegen das Bewusstsein der SchülerInnen für diese Aussagekraft der Musik geschärft wurde.

Die Übernahme des Konzepts eines außerschulischen Anbieters auf die eigene Lerngruppe ist meiner Ansicht nach als gelungen zu bezeichnen. Die zur Verfügung gestellten Materialien (Reader und DVD), die Angebote, Zeitzeugen einzuladen oder das Konzert in der Philharmonie zu besuchen, ermöglichten eine abwechslungsreiche und inhaltlich gehaltvolle Gestaltung des Unterrichts. Der gemeinsame Entschluss, an der schulübergreifenden Ausstellung im Schiller-

⁶⁸ In diesem Zusammenhang war es allerdings auch notwendig, die SchülerInnen darauf hinzuweisen, dass ein Vergleich nicht in eine Aufrechnung von Leid münden darf. (Anhang, S. 16)

Gymnasium teilzunehmen, einen produktiven Anreiz, in kurzer Zeit die eigenen Arbeiten zur Präsentation fertigzustellen.

Die Teilnahme am Projekt bedeutete ein fruchtbares Innovieren meines Unterrichts. Den neuen Anforderungen habe ich mich mit Spannung – und schließlich meiner Ansicht nach – mit Erfolg gestellt, obwohl ich bisher nicht in diesem Maße einer offenen und produktorientierten Arbeitsweise Raum gegeben hatte. Dabei war es ermutigend zu erleben, dass sich die Integration von Experten und außerschulischem Lernort in den Unterricht gelohnt haben.

Die Qualitäten der Projektergebnisse und die Aussagen in den Schülerdokumentationen sprechen auch für diesen Erfolg. Im Musikgrundkurs wurde ein Weg gefunden, die SchülerInnen zu fordern, ohne sie zu überfordern.

Ich gestehe in den Evaluationen den SchülerInnen zu, ihren Lernerfolg selbst einzuschätzen, denn es macht keinen Sinn, wenn die Einsicht in den Lern- und Erfahrungsgewinn nur auf Lehrerseite gewonnen wird. Dies – wie auch die Tatsache, dass das eingangs erwähnte Motivationsproblem „Nicht schon wieder Nationalsozialismus“ nicht aufgetreten ist- belegen die folgenden Schüleräußerungen abschließend:

„Projekt stellte Erweiterung des Horizonts dar, diese ungewöhnliche Musik kennenzulernen.“
(Schüler aus Englisch-Kurs, Gymnasium Kreuzgasse)

„Auseinandersetzung hat eine persönliche Seite bekommen, was einen wirklich betroffen hat.“
(Schülerin aus Musik-Grundkurs, Montessori-Gymnasium)

„Das Projekt sollte auf jeden Fall fortgeführt werden. Es ist so wichtig, dass gerade Menschen in unserem Alter sich mit dem Thema beschäftigen, aber auf eine Art, die echtes Verständnis erzeugt. Dafür ist das Projekt sehr geeignet.“
(Schüler aus Musikgrundkurs, Gymnasium Pesch)

„Es ist schön, dass so viele Schulen in Köln an demselben Projekt mitgearbeitet haben.“
(Schülerin aus Musikgrundkurs, Gymnasium Pesch)

„Das Projekt hat auf jeden Fall Spaß gemacht. Es sollten öfter solche Projekte gemacht werden, weil die selbstständige Arbeit im regulären Unterricht zu kurz kommt. Außerdem fand ich die Ausstellung sehr schön, vor allem die Kunst-Projekte. Schulunabhängige Arbeitsgruppen wären schön gewesen, weil so die Projektergebnisse sicher noch variantenreicher gewesen wären.“
(Schüler aus Musikgrundkurs, Montessori-Gymnasium)

Literaturverzeichnis

- Adorno, T.W.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1969
- Bein, Reinhard: Die Auschwitz-Lüge; in: Praxis Geschichte, Heft 6/ 1995, S. 54-57
- Bildungskommission NRW (Hrsg.): Zukunft der Bildung- Schule der Zukunft, Berlin 1995
- Dethlefs, Beate: Fächerübergreifender Unterricht; in: Musik und Unterricht, Heft 33, 6. Jg, 1995, S. 4-8
- dtv- Atlas zur Musik, Bd 2., 6. Aufl., München 1991
- Geck, Martin: Musikunterricht-Anspruch, Wirklichkeit, Chancen; in: Musik und Bildung, 3/1995, S.2
- Gies, Stefan: Möglichkeiten und Grenzen des fächerübergreifenden MU in der Sek. II, Musik und Unterricht, Heft 33, 6. Jg, 1995, S. 49-51
- Jürgens, Eiko: Erfolgreiches Lehren und Lernen in schüleraktiven Unterrichtsformen. Modelle und Praxis, Göttingen 2002
- Lamprecht, Niko: Wie schwer ist es, vom schönen Leben Abschied zu nehmen; in: Musik und Bildung, 4/ 2003, S.28-37
- Mann, Thomas (Hrsg.): Briefe zum Tode verurteilter Widerstandskämpfer, Zürich 1954
- Materialien zur Lehrerfortbildung 2004, hrsg. von Niko Lamprecht, Köln Musik GmbH 2004
- Mattes, Wolfgang: Methoden für den Unterricht, 3. Aufl., Paderborn 2002
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden Bd. 2, 6. Aufl., Frankfurt a. M. 1994
- Richtlinien und Lehrpläne Musik, hrsg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, 1. Auflage, Düsseldorf 1999
- Stenzl, Jürg (Hg.): Luigi Nono-Texte, Studien, Schriften zu seiner Musik, Freiburg/ Zürich 1975
- Vogt, Hans: Neue Musik seit 1945, 3. Aufl., Stuttgart 1982
- Wißkirchen, Hubert: Neue Musik im Unterricht, in: Helms/ Hopf/ Valentin (Hrsg.): Handbuch der Schulmusik, Regensburg 1985
- Wolters, Angelika: Projekt- und Fächerübergreifender Unterricht; in: Bovet/ Huwendiek (Hrsg.): Leitfaden Schulpraxis, 2. Aufl., Berlin 1998

sonstige Medien:

- Nono, Luigi: Il canto sospeso; CD, eingespielt von Berliner Philharmoniker/ Claudio Abbado; hrsg. von Ars Viva Verlag/ Schott-Musikverlag, Mainz 1993
- Nono, Luigi: Il canto sospeso; DVD-Sonder-Edition EU 2004, hrsg. von Fondazione L'Unione Europea Berlin

1. EINLEITUNG	3
2. THEORETISCHE EBENE: DIDAKTISCHER HINTERGRUND UND CURRICULARE EINBINDUNG DES NONO-PROJEKTS.....	5
2.1. CHARAKTERISIERUNG DES FÄCHERÜBERGREIFENDEN PROJEKTUNTERRICHTS	5
2.2. ÖFFNUNG VON SCHULE UND ERZIEHUNG ZUR DEMOKRATIE.....	7
2.3. EINBINDUNG DES PROJEKTS IN RICHTLINIEN UND LEHRPLÄNE FÜR DAS FACH MUSIK.....	10
3. PLANUNGSEBENE: INFORMATIONEN ZU INHALT, ANGEBOT UND ORGANISATION DES PROJEKTS	11
3.1. GEGENSTAND DES PROJEKTS: LUIGI NONO – „IL CANTO SOSPESO“ (1956).....	11
3.2. ORGANISATION DES REGIONALEN PROJEKTS UND INFORMATIONEN ZUM ANBIETER	12
3.3. PLANUNG DES PROJEKTS INNERHALB DES MONTESSORI-GYMNASIUMS.....	13
3.4. REIHENGESTALTUNG FÜR DEN MUSIK GRUNDKURS.....	14
3.4.1. <i>Die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen im Musikgrundkurs</i>	14
3.4.2. <i>Reihengestaltung für den Musikgrundkurs</i>	15
4. CHANCEN UND PROBLEME FÜR DIE SCHÜLERINNEN BEI DER PROJEKTDURCHFÜHRUNG	17
4.1. AUSEINANDERSETZUNG MIT NEUER MUSIK	17
4.1.1. <i>Probleme im Umgang mit Neuer Musik</i>	17
4.1.2. <i>Lösungswege im Umgang mit den geschilderten Problemen</i>	18
4.1.3. <i>Einfluss der Auseinandersetzung mit Nonos Musik in die Projektarbeiten</i>	20
4.2. CHANCEN UND PROBLEME DES FÄCHERÜBERGREIFENDEN LERNENS	22
4.2.1. <i>Grundsätzliche Probleme des fächerübergreifenden Arbeitens</i>	22
4.2.2. <i>Realisierung des fächerübergreifenden Arbeitens</i>	22
4.2.3. <i>Die Projektarbeiten der SchülerInnen mit fächerübergreifenden Inhalten</i>	25
4.3. CHANCEN UND PROBLEME DER PROJEKTARBEIT	26
4.3.1. <i>Probleme der Projektarbeit</i>	26
4.3.2. <i>Chancen der Projektarbeit</i>	28
4.3.3. <i>Bedingungen der Projektarbeit auf organisatorischer Ebene</i>	29
4.3.4. <i>Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen im Projektunterricht</i>	30
4.4. EINBEZUG VON EXPERTEN UND AUßERSCHULISCHEM LERNORT.....	31
4.4.1. <i>Einbezug von Experten in das schulische Lernen: Das Gespräch mit den Zeitzeugen</i>	31
4.4.2. <i>Einbezug außerschulischer Lernorte: Der Konzertbesuch in der Philharmonie</i>	33

5. REFLEXION	34
LITERATURVERZEICHNIS	37

Musikalische Schülerarbeiten im Rahmen des Nono-Projekts

„Hör-Denk-Mäler“

Inhalt der CD:

1. Dunkle Zeiten

Hong Zhang

2. Bewegende Worte- Bewegende Töne

H. Fischer, H. Martini, S. Müller, S. Offergeld

3. ex- PRESSION

P. Barton-Bates, S. Kita, J. Merci, C. Werner

4. Ohne Titel

B. Haas, A. Müller

Anmerkung zur Auswertung des Fragebogens:

Der Fragebogen wurde an 50 SchülerInnen aus der Jgst. 11 aus drei verschiedenen Schulen, die in unterschiedlichen Kursen und teilweise überschneidend in zwei Kursen am Projekt teilgenommen haben. Entstanden ist eine bunte Palette an Antworten und Eindrücken, die interessanterweise auch die inhaltliche Schwerpunktsetzungen durch die Lehrpersonen spiegeln und auch dokumentieren, wie die Durchführung und Organisation auf Lehrerseite gelungen ist. Die Frage nach der Bereitschaft, häufiger fächerübergreifende Projekte durchzuführen, wurde vor allen Dingen von jenen SchülerInnen verneint, die zugleich die chaotische Durchführung kritisierten.

Sehr unterschiedlich sind die Antworten auch, weil nicht alle Kurse am Gespräch mit den Zeitzeugen oder am Konzertbesuch teilgenommen haben.

Ich habe mich bei der Auswertung zunächst bemüht, sehr differenzierend durch farbliche Unterscheidung der Antworten nach Schulen und Kursen vorzugehen. Die hier abgedruckte Gesamtauswertung gibt jedoch das allgemeine Bild wieder. In die Behandlung der einzelnen Abschnitte der Arbeit fließen aber auch die Differenzierungen nach Kursen und Schulen mit ein. Eigene Anmerkungen sind kursiv gedruckt.

Verteilung der ausgewerteten Fragebögen auf Kurse und Schulen:

Montessori-Gymnasium Musik-Grundkurs: 14

Montessori-Gymnasium Kunst-Grundkurs: 9

Pesch Musik-Grundkurs: 7

Gymnasium Kreuzgasse Englisch/ Musik-Grundkurse: 20

insgesamt: 50 Fragebögen

Auswertung der Fragebögen zum Nono-Projekt

1. Projektarbeit insgesamt: 1.1. Wie hoch schätzt du für dich die Bedeutung ein:

	sehr hoch	hoch	geringer	gering	sehr gering
- Musik	11	18	9	6	6
- Briefe	21	17	4	5	3
- Film	3	14	15	10	8
- Gespräch mit den Zeitzeugen	21	12	5	3	2
-vorber.Unterricht/ Analyse der Musik	7	20	10	8	5
-Projektarbeit/ Ausdrucksgestaltg	16	27	7		
-Konzertbesuch	1	7	14	16	6
-Präsentation im Schiller –Gymnasium	7	21	9	8	4

In Pesch fand kein Gespräch mit den Zeitzeugen statt, daher die geringere Gesamtzahl an Nennungen. Nicht alle SchülerInnen nahmen am Konzertbesuch teil, daher hier auch die Abweichung in der Gesamtzahl der Nennungen.

2. Fächerübergreifendes Arbeiten:

2.1. Wurde im Projekt für dich erkennbar fächerübergreifend (die Grenzen des eigenen Faches überschreitend) gearbeitet?

ja: 40	nein: 10
--------	----------

2.2. Wie wichtig war für dich das fächerübergreifende Arbeiten?

	sehr wichtig	wichtig	unwichtig
Geschichte	20	27	3
Deutsch/ Briefe	21	14	15
Politik	17	22	11
Philosophie	16	16	18
andere	Musik, Deutsch, Theologie		

Auffallend ist hier, dass in dem Englisch-Kurs des Gymnasiums Kreuzgasse Musik nur sehr selten genannt wurde. Augenscheinlich wurde die Musik nicht oder nur sehr marginal behandelt.

2.3. Möchtest du gerne häufiger fächerübergreifend arbeiten?

ja: 46	nein: 4
--------	---------

2.4. Sollte im Stundenplan mehr Zeit für (fächerübergreifende) Projektarbeit eingeplant werden?

ja: 44	nein: 6
--------	---------

3. Projekt- Nonos Musik- Thema:

3.1. Welches Thema hatte das Nono-Projekt für dich im Kern?

Auseinandersetzung mit Vergangenheit, Holocaust, Weltkrieg; Diskriminierung im hist. Kontext – Intoleranz – Antisemitismus mit Hass und Auswirkungen; Abschied, Tod, Schmerz, Angst, Tod, Emotionen.

3.2. Hat die Teilnahme an dem Projekt dein Wissen über den Holocaust erweitert?

ja: 34	nein: 16
--------	----------

3.3. Bist du durch die Musik dem Thema emotional nähergekommen?

ja: 30	nein: 20
--------	----------

3.4. Bist du der Musik durch das Projekt nähergekommen?

ja: 27	nein: 23
--------	----------

3.5. Ist Musik ein angemessenes Mittel, politisch Stellung zu nehmen?

ja: 37	nein: 13
--------	----------

4. Neue Musik:

4.1. Wie oft hast du schon Neue Musik gehört?

noch nie: 28	sehr selten: 19	oft: 3
--------------	-----------------	--------

4.2. Welchen Eindruck vermittelt dir die Musik von Nono?

Angst; (*sehr häufige Nennung*)

sehr bedrückend, die Musik verlangt nach einem beruhigenden Gegenpol, schräg, Trauer, chaotisch, depressiv, ergreifend, Ausdruck der Schrecken des Holocaust, Aussichtslosigkeit, Verfolgung, Chancenlosigkeit, dramatisch, keine Harmonie, übertriebene Dissonanzen; Ausdrucksstärke, sehr emotional, verbesserte Ausdrucksmöglichkeit für Gefühle: Hilflosigkeit, Furcht, Tod; Schrecken, Bedrückung; Verzweiflung, melancholisch; Suche nach einem Ausweg, sehr traurig, nachdenklich, depressiv, unangenehme Gefühle, Aggressivität und Langeweile, beeindruckend, regt zum Nachdenken an;

4.3. Wie wichtig schätzt du dein Wissen über die Struktur von Nonos Musik für dein Verständnis derselben ein?

nicht wichtig: 18	wichtig: 6	sehr wichtig: 26
-------------------	------------	------------------

Auffallend ist hier, dass selbst SchülerInnen, die die Musik im Unterricht kaum oder gar nicht behandelt haben, davon ausgehen, dass die Struktur für das Verständnis sehr wichtig ist; andere SchülerInnen aus den Musikgrundkursen sagen trotz der im Unterricht stattgefundenen Analysearbeit, dass sie der Kenntnis der Struktur keine besondere Bedeutung beimessen.

5. Zum Konzertbesuch:

5.1. Wie oft warst du vor dem Nono-Konzert schon in der Philharmonie?

noch nie: 30	1-2 mal: 6	3- 6 mal: 8	öfter: 6
--------------	------------	-------------	----------

5.2. Wie hat dir das Konzert gefallen?

sehr gut: 6	gut: 15	befriedigend:10	überhaupt nicht:13
-------------	---------	-----------------	--------------------

5.3. Was hat dich besonders beeindruckt?

Stimmung, die Ruhe, Atmosphäre,

Konzentration der Musiker, Orchester, Zusammenspiel, das Zusammenwirken der Klänge; extreme Dynamik, „das Addio der Sopranistin“, „die Tore öffnen sich“

„es hat sich gelohnt“;

das Programmheft, die Höhe der Ränge, die Hustenbonbons, die kostenlos ausgeteilt wurden

(Diese Äußerungen sind geordnet nach der Häufigkeit der Nennungen. Die letzten Äußerungen sind Einzelaussagen.)

5.4. Was hat dir nicht gefallen?

Solisten, Sopranistin, die Musik im Ganzen, der Dirigent, häufiges Wiederkehren des Dirigenten, Grimassenschneiden der Solistin, zu lang, dass die Briefe nicht vorgelesen wurden

5.5. Sollte man im (Musik)Unterricht häufiger Konzerte besuchen?

ja: 40 „auf jeden Fall“	evtl.: 2	nein: 8
-------------------------	----------	---------

Ausführliche Anmerkungen von SchülerInnen:

„Projekt stellte Erweiterung des Horizonts dar, diese ungewöhnliche Musik kennenzulernen.“

(Schüler aus Englisch-Kurs, Gymnasium Kreuzgasse)

„Auseinandersetzung hat eine persönliche Seite bekommen, was einen wirklich betroffen hat.“

(Schülerin aus Musik-Grundkurs, Montessori-Gymnasium)

„Das Projekt sollte auf jeden Fall fortgeführt werden. Es ist so wichtig, dass gerade Menschen in unserem Alter sich mit dem Thema beschäftigen, aber auf eine Art, die echtes Verständnis erzeugt. Dafür ist das Projekt sehr geeignet.“

(Schüler aus Musikgrundkurs, Gymnasium Pesch)

„Es ist schön, dass so viele Schulen in Köln an demselben Projekt mitgearbeitet haben.“

(Schülerin aus Musikgrundkurs, Gymnasium Pesch)

„Das Projekt hat auf jeden Fall Spaß gemacht. Es sollten öfter solche Projekte gemacht werden, weil die selbstständige Arbeit im regulären Unterricht zu kurz kommt. Außerdem fand ich die Ausstellung sehr schön, vor allem die Kunst-Projekte. Schulunabhängige Arbeitsgruppen wären schön gewesen, weil so die Projektergebnisse sicher noch variantenreicher gewesen wären.“

(Schüler aus Musikgrundkurs, Montessori-Gymnasium)

Kritik:

„Es war zu schlecht organisiert, chaotisch.“

(SchülerIn des Gymnasiums Kreuzgasse)

„Das Projekt war schlecht organisiert und konzipiert. Viele von den Schülern gemachte Arbeiten konnten nicht ausgestellt werden, z.B. Power-Point-Präsentationen oder selbst gedrehte Filme oder komponierte Stücke.“

(Schüler des Gymnasiums Kreuzgasse)