

# Neue Musik kontra Schule?

## Von der Notwendigkeit und Kraft außerschulischer Initiativen

<sup>1</sup> Da viele Initiativen und »EinzelkämpferInnen« nichts voneinander wissen, hat das Musikpädagogische Zentrum Mainz e. V. das Netzwerk *Unerhört!* initiiert. Es soll vor allem den Austausch ermöglichen und konkrete Hilfen für die Unterrichtsarbeit mit neuer Musik anbieten. Information: [www.netzwerk-unerhoert.de](http://www.netzwerk-unerhoert.de).

**D**ie im Sommer erschienene Ausgabe der *Neuen Zeitschrift für Musik* mit dem Titel *Unerhört* (Heft 4, 2004) ist dem Thema *Neue Musik und Schule* gewidmet. Neben vielen positiven Aspekten sind darin Statements zu lesen, die in ähnlicher Form schon vor vierzig, fünfzig Jahren in der einschlägigen musikpädagogischen Literatur geschrieben wurden und somit Anlaß für Depressionen sein könnten. Eine Auswahl: *Neue Musik und Schule – ein schwieriges Verhältnis*: »...daß neue Musik auch heute – vierzig Jahre nach dem bildungspolitischen und musikpädagogischen Aufbruch – nur eine marginale Rolle im Bildungsprozeß spielt ...« (Rudolf W. Stoll, S. 1) *Neue Musik hat einen schweren Stand*: »In vielen Musikstunden wird von LehrerInnen eher lustlos die Schublade ›Neue Musik‹ geöffnet. Ihre Behandlung ist unliebsame Vorschrift der Lehrpläne und vollzieht sich ohne Lebendigkeit.« (Ortwin Nimczik, S. 14) »Welcher Musiklehrer setzt sich denn mit neuer Musik kompetent auseinander und hat Lust daran?« (Klaus Zehelein, S. 27) »...daß die Neue Musik zu Unrecht lediglich ein Nischendasein im Musikunterricht der Schulen führe.« (Wolfgang Rüdiger und Ortwin Nimczik, S. 36) »Das Neue ist nicht nur nicht erwünscht, sondern ruft vielfach Widerstand hervor.« (Dieter Schnebel, S. 43).

Für den Großteil des täglich stattfindenden Musikunterrichts werden diese Aussagen zutreffen. Neue Musik in der Schule ist selten geliebt, wird meist gemieden und oft als notwendiges – weil vorgeschriebenes – Übel erlebt. Inhaltlich überfordert sie das Gros der Lehrerschaft und erzeugt manchmal sogar, bei Schüler- wie LehrerInnen, Aversionen. Ausnahmen bestätigen die Regel: Dies sind alle LehrerInnen, die mit viel Enthusiasmus und Energie sich dieses Themas annehmen und ihre SchülerInnen in kreativer Auseinandersetzung an Kunstformen der Gegenwart heranzuführen und ihnen somit neue Wahrnehmungswelten eröffnen – viele davon der Öffentlichkeit gänzlich unbekannt. Einige dieser engagierten LehrerInnen verlassen immer wieder ihr Schulhaus, um sich mit Fachleuten und KollegInnen auszutauschen, sich zu vernetzen. So gibt es unter anderem jährliche Tref-

fen und Fortbildungen bei der Frühjahrstagung des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung in Darmstadt und im Rahmen der Donaueschinger Musiktage. Auch wenn der Wettbewerb *teamwork! neue musik (er)finden* zur Herausforderung neuer Musik in der Schule von der Stiftung Apfelbaum gefördert und vom Verband Deutscher Schulmusiker durchgeführt wird: Die inhaltliche Arbeit leisten hier vor allem die beteiligten LehrerInnen mit ihren Schülern.<sup>1</sup>

Die erfreulicheren Aspekte zu diesem Thema zeigen sich in einer Vielfalt von außerschulischen Initiativen, die an Schulen und MusiklehrerInnen herantreten, um mit Kindern und Jugendlichen auf unterschiedlichste Weise in eine aktive Auseinandersetzung mit neuer Musik zu treten. Es waren und sind dies – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – Orchester und Ensembles wie das Ensemble Modern, Klangforum Wien, die Berliner Philharmoniker, das Ensemble L'ART POUR L'ART, natürlich viele einzelne KomponistInnen und InstrumentalistInnen, Veranstalter wie das Büro für Konzertpädagogik in Köln, das Konzerthaus Berlin oder das Wiener Konzerthaus, die schulpädagogische Initiative im Rahmen der Wittener Tage für neue Kammermusik, die verschiedenen Response-Projekte in Deutschland, das österreichweit durchgeführte Projekt *Klangnetze* oder *Klangserve* in der Schweiz. Für diese Aktivitäten gibt es unterschiedlichste Gründe: Die Auseinandersetzung mit neuer Musik ist Herzensangelegenheit; die Arbeit mit Kindern macht Spaß; Sorgen um den schwindenden Publikumsnachwuchs; die Geld verteilenden Kulturinstitutionen vergeben keine Mittel mehr ohne nachgewiesene Vermittlungstätigkeiten; für manche KünstlerInnen ist die Arbeit mit Kindern eine Möglichkeit, Geld zu verdienen. Ungeachtet dieser vielen Impulse, die zu Recht ein wenig optimistisch stimmen können, weil sie vor allem Veränderungsmöglichkeiten aufzeigen, muß festgehalten werden, daß neue Musik in der Schule – wenn überhaupt – keinen gebührenden Platz neben der klassisch-romantischen Musik und den übermächtigen Konkurrenten Musical und Pop gefunden hat.

### Historischer Exkurs

Ein kurzer Blick zurück in die Geschichte der Musikpädagogik zeigt schon im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts Bestrebungen, sich mit zeitgenössischer Musik zu beschäftigen und zeitgemäße Vermittlungsformen in schulischen Einrichtungen auszuprobieren. Neben den in inhaltlicher Hinsicht musikpädagogisch etwas fragwürdig ausgerichteten Kompositio-

nen und Schulen von Paul Hindemith und Carl Orff erkannte vor allem die Reformpädagogin Eugenie Schwarzwald die Bedeutung und Errungenschaften der zeitgenössischen Künste. Schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts versuchte sie, namhafte Künstler für den Unterricht an ihren *Schwarzwäldischen Anstalten*<sup>2</sup> zu gewinnen, unter anderen Adolf Loos für die Architektur, Oskar Kokoschka für die bildende Kunst, Alexander Zemlinsky, Egon Wellesz und Arnold Schönberg für die Musik. Aus Berichten von Lehrer- und SchülerInnen geht hervor, daß der Unterricht in diesen Fächern zum Experimentierfeld für methodische Neuerungen geriet und es ein Anliegen der Künstler war, Vermittlungswege für einen Zugang zum Kunstverständnis zu finden. Im Zentrum stand das »selbsttätige Tun, das Erschließen des Schöpferischen, das in jedem Kind schlummert«<sup>3</sup>, und die Förderung der Ausdrucksfähigkeit im jeweiligen Fachgebiet. Mit dem Ersten Weltkrieg fand dieses mutige Projekt leider ein frühes Ende. Im Lehrplan der 1924 gegründeten *Schule am Meer* auf der Nordseeinsel Juis findet sich dann zum ersten Mal in der Geschichte der Musikpädagogik die Forderung, daß die neue, gegenwärtige Musik gleichberechtigt neben den anderen Inhalten im schulischen Musikunterricht behandelt werden müsse. Der an dieser privaten Institution tätige Pianist Eduard Zuckmayer wandte sich vor allem gegen den »Musizierdrill« und ließ seine Schüler »eigene Musik« erfinden und realisieren. Mit der Machtübernahme Hitlers wurde auch dieser Reformbestrebung ein unfreiwilliges Ende gesetzt.

Gegen Ende der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts gab es erstmals in der offiziellen Musikpädagogik einen sicht- und spürbaren Trend zur neuen Musik. Die »auditive Wahrnehmungserziehung« widmete sich explizit der seriellen, elektronischen, experimentellen und informellen Musik. Es erschienen dazu nicht wenige theoretische wie praxisbezogene Bücher, Anleitungen für Schallexperimente, für eigene Kompositionsversuche, Spielvorlagen für ungewöhnliches, aber auch elementares Instrumentarium. Die Wiener Universal Edition gab dazu in der legendären *roten(n) reihe* über fünfzig Bände heraus. Diese innovative Strömung erlitt leider relativ früh Schiffbruch und zwar aus zwei Gründen: Erstens waren auch zu jener Zeit die Lehrenden mit dieser Thematik überfordert, da sie wenig bis keine Erfahrung mit neuer Musik hatten. Und zweitens erwuchs gerade in dieser Zeit dem an Klassik und Liedgesang orientierten Musikunterricht große Konkurrenz durch die Rock- und Popmusik, mit der die Jugendlichen ihre eigene Musik erhielten.

## Ursachen

Immer wieder ist zu lesen und zu hören, daß das durchschnittliche Laien- und Schülerohr des 20. und beginnenden 21. Jahrhunderts vielen zeitgenössischen Musikformen nicht gewachsen sei und diese deshalb nicht als Allgemeinwissen, als Bildungs-Gut in das kulturelle oder gar kulturpolitische Bewußtsein inkorporiert werden könnten. Damit wären sie auch für die Schulpraxis ungeeignet, da zu komplex, chaotisch, formlos, a-metrisch und rhythmisch undurchschaubar. Im Fehlen linearer, teleologischer Erzählweisen, also des gewohnten »sprachähnlichen Charakters«, sieht Walter Gieseler die größte Schwierigkeit für den traditionellen Hörer. Und da die Pluralität der Erscheinungsweisen das Einordnen in diverse Kategorien erschwert, fühlen sich die Hörer schnell überfordert, vor allem dann, wenn sie Position beziehen oder gar Qualitätsurteile fällen müssen. Mit der Verlagerung von einer determinierten Kunst hin zu einer »verfrachten« (Adorno), delineaeren, fragmentarischen, diskontinuierlichen und experimentellen Kunst hat diese sich »souverän gezeigt in der Erprobung von Möglichkeiten des Bedeutens«<sup>4</sup> und bringt immer wieder »Unruhe in unsere Sinngefüge und Bewegung in unsere Ordnungen«<sup>5</sup>. Ein Widerspruch zur Institution Schule?

Ausgehend davon sollen im Folgenden einige Ursachen für das Ungleichgewicht zwischen »neuer Musik« und schulischem Kontext genannt werden, die letztlich ausschlaggebend dafür sind, daß Impulse für Initiativen eher nur in eine Richtung, nämlich von außen nach innen, fließen.

**Ursache 1: Institution Schule** Streng genommen kann die Schule als Institution an einer Musik nicht interessiert sein, die Festgefühtes auflösen will, der »kein eigentliches Ordnungssystem«<sup>6</sup> zu Grunde liegt, die den Werkcharakter ablehnt, die prozeßorientiert ist oder deren jeweilige Vollendung der individuelle Hörer selbst gestalten muß, denn sie verweigert sich einer Lernzieldefinition. Die Schule ist einerseits geprägt von einem »obsoleten Bevorratungskonzept des Lernens«<sup>7</sup>, einem Konzept also, das einem archivarischen und musealen Verständnis von Kultur entspricht. Die Schulen können nicht unabhängig von der jeweiligen Gesellschaft und den politischen Systemen gesehen werden, sie haben sich an bestimmten Werten und Normen zu orientieren und bestimmte Vorstellungen von Verhalten, Bildung und Lernformen zu gewährleisten. Und es ist zu befürchten, daß die ab diesem Herbst in manchen Bundesländern 9

2 Eugenie Schwarzwald (1872-1940) gründete 1901 in Wien eine koedukative Vorschule mit nachfolgendem Realgymnasium und Mädchenlyzeum, in denen in unkonventioneller Art sowohl der Gedanke der Koedukation verwirklicht als auch eine schöpferische Erziehung in freier Lernatmosphäre praktiziert wurde.

3 Alice Herdan-Zuckmayer, *Genies sind im Lehrplan nicht vorgesehen*, Frankfurt am Main 1979, S. 43.

4 Gottfried Boehm, *Kunst als Erkenntnis in: Kunst verstehen – Musik verstehen*, hrsg. von Siegfried Mauser, Laaber 1993, S. 74.

5 Johannes Anderegg, *Wissenschaft und Kunst in: Schulische Musikerziehung und Musikkultur*. Kongreßbericht der 14. Bundesmusikwoche Berlin 1982, hrsg. v. Karl Heinrich Ehrenfort, Mainz 1983, S. 187.

6 Die Herausgeber Hans Bäßler, Ortwin Nimczik und Peter W. Schatt im Vorwort zum Buch *Neue Musik vermitteln. Analysen – Interpretationen – Unterricht*, Main 2004, S. 7.

7 *Selbstständig lernen. Bildung stärkt Zivilgesellschaft*, hrsg. v. d. Heinrich-Böll-Stiftung und der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, Weinheim und Basel 2004, S. 130.

neu implementierten »Bildungsstandards« (und in naher Zukunft in ganz Deutschland) wieder mehr Gleichschaltung zur Folge haben werden und verbrieft sowie bewährte Methoden von Vermittlungstechniken in neuem Glanz erstrahlen lassen! Oder etwas pointierter Wolfgang Rihm: »Kunst als sinnlich erlebbare und auch so beabsichtigte Nicht-Anpassung gerät im schulischen Kontext leicht zum angepaßten Wissensstoff, angepaßt allein schon aufgrund ihrer durch Zurichtung garantierten Behandelbarkeit.« Daraus folgert er, daß die Schule mit dem Ziel einer geeigneten »Nutzanwendung« vor allem bedacht ist auf die »Ausklammerung störender ›Irrationalität‹«<sup>8</sup>. So ist es nicht verwunderlich, daß im Gegensatz zur »Sperrigkeit«, zur Inkompatibilität des Gegenstands »neue Musik« schulische Institutionen eine Musik bevorzugen, die ihrer Meinung nach das Schulleben und -klima nicht »aufstört«, sondern als »Ver-Schmückung« für Repräsentationszwecke erhalten muß: Musik für Weihnachtsfeiern, Verabschiedungen, Jubiläen usw., die den festlichen und feierlichen Charakter »ohr-gefällig« unterstreicht – und dafür bekommen sowohl Schüler- wie LehrerInnen seitens der Schulaufsicht und der Eltern Lob und Anerkennung. Und wer will das nicht?

8 Wolfgang Rihm, *ausbildung eines ästhetischen gesamtorgans. einige gedanken zu »musik und schule«*, in: *Neue Zeitschrift für Musik*, 4/2004, S. 30 und 31.

10 Pierangelo Maset, *Praxis Kunst Pädagogik*, Lüneburg 2002, S. 7.

**Ursache 2: Ausbildungssystem** »Kultur heißt, die Fähigkeit zur Wahrnehmung zu schärfen« und eine Funktion von Ausbildungsstätten sei es, »Chancen zur Teilhabe an der Kultur bereit [zu] stellen«<sup>9</sup>. Wenn diese Aussagen von Wolfgang Edelstein, Mitglied der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung, ernst genommen würden, dann müßten unsere Musiklehr-Anstalten viele zusätzliche Inhalte anbieten, andere möglicherweise aus dem Lehrangebot streichen. Denn bis dato ist das Studium für angehende LehrerInnen – sowohl das instrumentale wie theoretische Können betreffend – durchweg nur von reproduzierenden Anforderungen und Leistungen geprägt. Das beginnt schon bei der Aufnahmeprüfung und zieht sich über diverse Zwischen- bzw. Teilprüfungen bis zur 1. Staatsprüfung. Weder sind Improvisations- bzw. Kompositionsaufgaben gefordert noch Musikgestaltungen in einem experimentellen Sinne. Statt dessen: Reproduktion und nochmals Reproduktion. Bezugspunkt ist dabei in den seltensten Fällen das gesamte Spektrum der Musik. Vielmehr wird ein kleiner Ausschnitt der abendländischen (klassischen) Musik-Kultur immer und immer wieder von allen Seiten beleuchtet, besprochen, analysiert, reproduziert und für die spätere Praxis »methodisiert«

9 Wolfgang Edelstein, *Macht die Schule auf!* in: *DIE ZEIT* Nr. 37, 2. August 2004, S. 32.

10 beziehungsweise »didaktisiert«. Selbst die

Auseinandersetzung mit Jazz oder Rock und Pop geschieht meist nur reproduzierend. Von der Forschung und Lehre an den Musikhochschulen und Universitäten ausgehend setzt sich in allen Vermittlungsinstitutionen eine Ausrichtung auf jene Musik durch, die in traditioneller Weise verschriftet ist, die sowohl Aufnahme gefunden hat in Abonnement-Konzertprogramme als auch in Lehrpläne und die zum Teil auch von Laien reproduziert werden kann. Anders ausgedrückt: Die Konzentration auf Bewährtes und Reproduzierbares, die Orientierung an praktikablen Lösungen und die für die Pädagogik typische Komplexitäts-Reduktion führt – negativ ausgedrückt – zu einer »neomusische[n] Patina-Didaktik«<sup>10</sup>, zu einem unreflektierten Aktivismus und zu einer Mentalität, die im Grunde jede Praxis ausschließt, die sich in angemessener ästhetisch-künstlerischen Art mit neuer Musik auseinandersetzt.

Eine positive Ergänzung: Es darf nicht verschwiegen werden, daß es in vielen Schulen ganz, ganz tolle Klassen, Bands, Big-Bands, Chöre und Orchester gibt, die wunderbare Musik aufführen. Daß es viele LehrerInnen gibt, die ihre Kids motivieren können, sich auf Musik einzulassen, ihnen die Ohren öffnen und deren Interesse wecken. Dem ist nichts entgegenzusetzen. Nur: Es werden Möglichkeiten für andere, neue, aufregende ästhetische Erfahrungen und Wahrnehmungen an und mit der Kunst-Musik vergangener Jahrzehnte verstellt.

**Ursache 3: Situation der LehrerInnen in der Schule** Da die neuen Lehrenden schon mit ungenügender zeitgenössischer Musik-Praxis in die Schule kommen und dort aufgrund hoher Stundendeputate oft zu wenig Zeit für eigene methodische Vorgangsweisen haben, greifen sie in diesen Situationen gerne auf Bekanntes, Vertrautes, im Lehrplan Gefordertes und in den Schulbüchern Beschriebenes zurück – vor allem zur Freude der Konstrukteure von »kanonischer« Musik und der Schulbehörde. Im Laufe ihrer langjährigen Unterrichtstätigkeit entwickeln sich aber Kultur und Musik weiter, entstehen neue Richtungen und Stile, wird Vergangenes aufgrund neuer Erkenntnisse plötzlich anders gesehen. Da sind Offenheit und Neugierde gefragt und die Fähigkeit, auf ständig wechselnde Situationen und Erscheinungen zu reagieren. Doch darin sind nicht alle geübt, da es auch in ihrer Ausbildung nicht gefragt war und sie so ungenügend auf ihre berufliche Zukunft vorbereitet wurden. Die vielen Stunden in sehr verschiedenen Klassen, die großen Gruppen und hohen Schülerzahlen, oft auch das Fehlen einer geeigneten Aus-

stattung, die Geringschätzung neuer Musik in der Gesellschaft, in der Schule, meist auch bei den Eltern und Kindern: Das ist anstrengend, aufreibend, zermürbend. In einem solchen Umfeld ist allen Lehrenden Verständnis entgegenzubringen, die in ihren ersten Jahren ihre Rolle erst finden müssen, um Anerkennung in der KollegInnenschaft und bei ihren SchülerInnen ringen, daß sie sich in ihrer Anfangszeit lieber im sicheren Terrain bewegen, auch Schülerwünsche erfüllen – man will ja auch geliebt werden. Fatal ist nur, daß der alltägliche Betrieb und die allmählich sich einstellende Routine die meisten vergessen lassen, daß es da noch was anderes gibt, etwas Neues, Unge(er)hörtes, Irritierendes, Fremdes, etwas, das frau/man sich erst er-hören, er-arbeiten, sich zu eigen machen müssen. Gefordert sind für solche Aneignungen nicht nur Energie und eine gehörige Portion von Ausdauer, sondern auch Mut, da die »Abwesenheit von Normen nicht als Mangel, sondern als eine zu Ende gedachte Bedingung künstlerischer ›Offenheit‹ bewertet wird und zugleich als eine besondere Herausforderung, sich ohne das Auffangnetz eines Normensystems am ästhetischen Werturteil zu üben«<sup>11</sup>.

## Ausblick

Es gibt kleine Lichter am Horizont, die zu Hoffnung Anlaß geben. In Zukunft kann zum Beispiel an der Universität der Künste Berlin im Schulmusikstudium Komposition als Hauptfach belegt werden. Und was ist daran so besonders? Jeder Befähigte kann doch neben Schulmusik auch Komposition studieren (die Befähigung wird in Zulassungsprüfungen festgestellt). Leichter gesagt als getan. Denn es ist vorgeschrieben, daß auch noch ein wissenschaftliches Beifach zu belegen ist als Voraussetzung für einen gültigen Lehramtsabschluß. Ein Dreifachstudium aber ist nicht jederfraus/jedermanns Sache. Und wofür soll diese Neuerung Hoffnung geben? Die Produktion, das Schaffen eigener Musikstücke, der selbstverständliche Umgang mit Neuem, das Interesse an Gegenwärtigem und die Lust an Experimenten – dies sind Tätigkeiten und Eigenschaften, die einen Komponisten, einen Produzenten von Kunst auszeichnen, die aber in unseren Ausbildungsstätten für Schulmusiker bisher leider kaum gefragt sind. Aber die Schule im allgemeinen und der Musikunterricht im besonderen benötigen LehrerInnen mit solchen Erfahrungen, denen Eigenpositionierungen selbstverständlich sind und die sich für künstlerisch-ästhetische Praxisformen, für Settings einsetzen, in denen sich kompositorisch-gestalterische Bildungs-Prozesse ereig-

nen, die statisches Bildungs-Gut in Bewegung, vielleicht sogar ins Wanken bringen und damit Neues, Unbekanntes und Unbeabsichtigtes entstehen lassen. Eine Entsprechung dieser Art von Vermittlung sieht Gottfried Boehm in der Kunst der Moderne: »Sie macht sichtbar, sie läßt spüren, sie stößt an. Ihre Arbeitsweise ist entsprechend: experimentell, erkundend, zerstreut« und komme zu keinem Ende.<sup>12</sup> Letzteres wiederum widerspricht einer noch immer häufig anzutreffenden schulischen Lehr- und Lernhaltung, in der endgültige Ergebnisse, festgelegte Ziele und kanonisiertes Bildungsgut wichtiger sind als prozeß- und handlungsorientierte Aneignungsstrategien. Komponierende, experimentierende und »offene« LehrerInnen sind gefordert, damit neue Welten erschlossen und gestaltet werden können, indem Neues mit Tradiertem, Eigenes mit Fremdem, Gewohntes mit Ungewöhnlichem verknüpft werden kann. Dies sind Vorgänge, die nicht direkt und auf schnellstem Wege das Ziel erreichen, sondern über Umwege, mehrfaches Befragen und Hinterfragen, neuerliches Ausprobieren und Entdecken, diese wiederum reflektierend, zu neuen Erfahrungen und Erkenntnissen führen – selbstverständlich das Scheitern mit eingeschlossen.

Vielleicht verändert sich aufgrund der verschiedenen Initiativen und der Öffnung mancher Musikhochschulen und -universitäten in nicht all zu ferner Zukunft auch die Situation: LehrerInnen und Schulen setzen Impulse in Richtung neuer Musik, sie initiieren Projekte und laden zeitgenössische KünstlerInnen in ihre Klassenräume ein oder öffnen die Schultore und gehen mit ihren Kindern hinaus, um der Öffentlichkeit ihre eigene Musik zu präsentieren. Dann könnte vielleicht eine radikale Veränderung von Lehren konkret werden, die der im Oktober 2003 verstorbene Musiker, Musikschriftsteller und Klangnetze-Begeisterte Peter Niklas Wilson in seiner Rezension des *Klangnetze*-Buches beschrieben hat: »Mit einer Musikvermittlung vielleicht, die bescheiden ansetzt: Beim Menschen als hörendem Wesen in seiner Umwelt. Bei seinen Möglichkeiten, Klang wahrzunehmen, zu kategorisieren, zu produzieren, zu organisieren. Ohne Meisterwerk-Einschüchterung, ohne Gameboy-Beschäftigungstherapie. Bei seinen Chancen, Alternativen zum Vorhandenen zu er-hören, freie Wahl zu erobern.«<sup>13</sup>

12 Gottfried Boehm, a.a.O. S. 74 f.

11 Hans-Jürgen Feurich, *Werte und Normen in der Musik* in: Ch. Asmuth, G. Scholtz, F. B. Stammkötter (Hrsg.), *Philosophischer Gedanke und musikalischer Klang. Zum Wechselverhältnis von Musik und Philosophie*, Frankfurt a. M. 1999, S. 226 f.

13 Peter Niklas Wilson, *Haarloken hören* in: *du. Die Zeitschrift für Kultur*, Heft 713/Februar 2001, S. 6.