

Schönbergs Bedeutung für die aktuelle Kompositionspädagogik

Meine erste Begegnung mit den pädagogischen Schriften Arnold Schönbergs liegt bereits einige Jahre zurück. Meine Klavierlehrerin an der Musikschule hat mir, als ich die Oberstufe besuchte, Schönbergs *Harmonielehre* zur Lektüre empfohlen, deren erster Satz »Dieses Buch habe ich von meinen Schülern gelernt«¹ mich damals nachhaltig beeindruckte. Seit dieser Zeit begleitet diese Erkenntnis meine Sichtweise von Unterricht und schärft das Bewusstsein dafür, was Lehrende von Lernenden lernen können. Diese Perspektive erweitert das klassische Lehrer-Schüler-Verhältnis in Richtung einer gegenseitigen Bereicherung.

Als ich im Jahr 2000 begann, eine Kompositionsklasse an einer Musikschule aufzubauen, war ich auf der Suche nach geeigneter Unterrichtsliteratur. Im Zuge meiner Recherchen stieß ich auf Schönbergs Buch *Modelle für Anfänger im Kompositionsunterricht*.² Auch wenn dieses Werk für meine Zwecke nicht geeignet war, so hat es doch mein Interesse an Schönbergs pädagogischem Wirken geweckt und nach der Begegnung mit der *Harmonielehre* zur Neuentdeckung Schönbergs geführt.

2013 wurde ich eingeladen, an der Kunstuniversität Graz ein Studium der Kompositions- und Musiktheoriepädagogik aufzubauen. Dabei gewann die Beschäftigung mit Schönbergs Unterrichtstätigkeit erneut an Aktualität und wurde zur Faszination. Im Zuge der Recherchen für meine Unterrichtstätigkeit bin ich auf ein sprachliches Bild Schönbergs gestoßen, das mich zum Format einer »Komponierwerkstatt« inspirierte, die 2016 das erste Mal am Arnold Schönberg Center, Wien, stattfand: »[...] könnte man beim Komponieren ebenso zuschauen lassen wie beim Malen, könnte es Komponierateliers geben wie es Malateliers gab [...]«³

1 Arnold Schönberg: *Harmonielehre*. Leipzig, Wien 1911, p. V.

2 Idem: *Modelle für Anfänger im Kompositionsunterricht*. Hrsg. von Rudolf Stephan. Wien 1972.

3 Idem: *Harmonielehre*, s. Anm. 1, p. 2.

Diese Faszination für Schönbergs beispiellose Vielgestaltigkeit in der Beschäftigung mit dem Unterrichten auf ganz unterschiedlichen Ebenen und in unterschiedlichen Formaten, das seinen Lebensweg von 1898 bis zu seinem Tode 1951 prägt⁴, nehme ich zum Anlass, die aus diesem Reichtum erwachsende Bedeutung für die aktuelle Kompositionspädagogik an sieben ausgewählten Aspekten zu skizzieren und dabei neue Sichtweisen auf Arnold Schönbergs unterrichtliches – um in seinem Sinne bewusst das Wort »pädagogisch« zu vermeiden (vgl. p. 119) – Wirken und Handeln zu eröffnen.

Der Bogen der Aspekte beleuchtet nach einer kurzen Einführung zum Begriff der Kompositionspädagogik die Bedeutung des eigenen künstlerischen Tuns und sein Potential für den autodidaktischen Zugang zum Komponieren. Die nächsten beiden Absätze thematisieren die Herausforderungen unterschiedlicher Zielgruppen und die Entwicklung dafür notwendiger neuer Ansätze am Beispiel von Komponieren als Methode. Die folgenden beiden Aspekte beschäftigen sich mit Schönbergs pädagogischen Schriften und ihrer Bedeutung für die Lehrerbildung. Der Bogen schließt mit der Skizze eines neuen kompositionspädagogischen Formats, inspiriert von Schönbergs Begriff der »Komponierateliers«.

Zum Begriff der Kompositionspädagogik

Kompositionspädagogik ist ein Begriff, der in der deutschsprachigen Literatur seit dem Jahrtausendwechsel für die Professionalisierung des Kompositionsunterrichts verwendet wird. Ein Kompositionspädagoge initiiert und begleitet kompositorische Prozesse im Rahmen unterschiedlicher Lehr-, Lern- und Unterrichtssituationen. Die Praxisfelder definieren die Kompositionspädagogik schwerpunktmäßig als Entwicklung alternativer didaktischer Modelle, die einen Einstieg in das Komponieren mit geringem musiktheoretischem Vorwissen und/oder geringer instrumentaler Vorerfahrung ermöglichen.

Um unter diesen Voraussetzungen einen gelingenden Einstieg in das Komponieren zu finden, ist ein Kompositionsbegriff notwendig, der elementarer und offener ist als der aktuelle, ästhetisch sehr aufgeladene Begriff von Komposition. Wendet man diesen aufgeladenen Begriff auf Werke von Kindern und Jugendlichen an, führt das in der Regel zu Missverständnissen und erzeugt eine Erwartungshaltung, die nicht eingelöst werden kann. Daher geht die Kompositionspädagogik von einem »vokabularen« Kompositionsbegriff⁵ aus,

4 Vgl. Sointu Scharenberg: *Überwinden der Prinzipien. Betrachtungen zu Arnold Schönbergs unkonventioneller Lehrtätigkeit zwischen 1898 und 1951*. Saarbrücken 2002.

5 Vgl. Markus Bandur: *Compositio / Komposition* (1996), in: *Handwörterbuch der musikalischen Terminologie*. Hrsg. von Hans Heinrich Eggebrecht und Albrecht

Riethmüller. 24. Auslieferung. Stuttgart 2012.

der Komponieren auch in seiner elementarsten Form im Sinne des Zusammenfügens versteht.

Arnold Schönberg deutet in seinen *Grundlagen der musikalischen Komposition* die Notwendigkeit an, hinsichtlich des Kompositionsbegriffs zwischen »wirklichen Komponisten« und Anfängern zu unterscheiden, wenn er schreibt: »Ein wirklicher Komponist setzt natürlich nicht, wie ein mit Holzbausteinen spielendes Kind, ein Stückchen neben ein anderes. Er stellt sich eine ganze Komposition als spontane Vision vor [...] Kein Anfänger ist dazu fähig, sich eine Komposition in ihrer Gänze vorzustellen; daher muß er stufenweise vom Einfacheren zum Komplizierteren fortschreiten.«⁶ Wie ich später zeigen werde, weitet sich Schönbergs Kompositionsbegriff erneut, sobald er seine Unterrichtstätigkeit in Amerika aufnimmt.

Die Kompositionspädagogik orientiert sich in ihrer Terminologie vorrangig am Bamberger Fachstrukturmodell der Musikpädagogik,⁷ das Stefan Hörmann und Eva Meidel in Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher Musikuniversitäten für die Musikpädagogik formuliert haben. Dieses Modell definiert die Musikpädagogik durch seine Ebenen Praxis, Didaktik und Wissenschaft als wissenschaftliche Disziplin. Im Verlauf dieses Beitrages wird dieses Modell für die Kompositionspädagogik um eine zusätzliche Ebene erweitert.

Der oben erwähnte Aspekt der Professionalisierung des Kompositionsunterrichts führt in Analogie zur Instrumentalpädagogik⁸ vom Begriff des Kompositionslehrers zum Kompositionspädagogen.

Kompositionslehrender ist grundsätzlich jeder, der kompositorisches Wissen weitergibt – also auch der pädagogisch interessierte bzw. begabte Komponist, der sich in seinem Selbstverständnis aber vorrangig als Künstler sieht und keine pädagogische Ausbildung hat. Kompositionspädagoge ist jemand, der im Lehren – in der Regel im Hochschulkontext – ausgebildet ist. Diese Unterscheidung ist mit keiner Wertung verbunden, sondern beschreibt den zurückgelegten Ausbildungsweg.⁹

6 Arnold Schönberg: *Grundlagen der musikalischen Komposition*. Hrsg. von Rudolf Stephan. Wien 1979, p. 12.

7 Stefan Hörmann, Eva Meidel: Orientierung im Begriffdschubel. Terminologische und fachstrukturelle Perspektiven

zur Profilierung der Musikpädagogik und Musikdidaktik, in: *Grundlagentexte wissenschaftlicher Musikpädagogik. Begriffe, Positionen, Perspektiven im systematischen Fokus*. Hrsg. von Bernd Clausen etc. Münster 2016, p. 43–53.

8 Vgl. Anselm Ernst: *Lehren und Lernen im Instrumentalunterricht*. Mainz 2012, p. 16.

9 Helmut Schmidinger: *Kompositionspädagogik. Theoretische Grundlegung als Fachrichtung der Musikpädagogik*. Augsburg 2019 (in Vorbereitung).

»[...] am meisten lernt der Schüler durch das Vorbild ...«¹⁰

Grundlage allen pädagogischen Handelns bildet die Kunst in Form der eigenen künstlerischen Tätigkeit. Diesen Primärimpuls, der ein Selbstverständnis als Künstler entstehen lässt und in der Folge die Grundlage pädagogischen Handelns bilden kann, hat Anselm Ernst in Bezug auf die Instrumentalpädagogik sehr treffend charakterisiert:

*Ein Instrumentallehrer versteht sich in der Regel zuerst als Musiker, als Fachmann für sein Instrument. Dieses Selbstverständnis entspricht der persönlichen Entwicklung, denn die Motivationen für den Beruf sind ursprünglich musikalischer Natur: das große Interesse am Instrument und die Leidenschaft zur Musik. Die pädagogische Berufsperspektive kommt oft erst im Laufe des Studiums dazu.*¹¹

In Analogie dazu lässt sich für den Kompositionslehrer formulieren: Ein Kompositionslehrer versteht sich in der Regel zuerst als Komponist. Auch im Bereich der Komposition entsteht das Bedürfnis zur Weitergabe der eigenen Erfahrungen erst als zweiter Schritt. Die Beobachtung aber hat gezeigt, dass dieses grundlegende Selbstverständnis als Künstler mit der Zunahme pädagogischer Aktivitäten Gefahr läuft, an gelebter Bedeutung zu verlieren.

Diese Beobachtung trifft auf Arnold Schönberg nicht zu. Für Schönberg bildet bei all seiner pädagogischen Tätigkeit die Ausübung seiner Kunst, sein eigenes kompositorisches Tun den Maßstab seines Denkens und Handelns: »Man denkt nur um seines Gedankens willen. Und so kann Kunst nur um ihrer selbst willen geschaffen werden. [...] es gibt nur ›l'art pour l'art, Kunst alleine um der Kunst willen.«¹²

Barrett Ashley Johnson erarbeitet in seinem Buch *Training the Composer. A Comparative Study Between the Pedagogical Methodologies of Arnold Schoenberg and Nadia Boulanger* eine Reihe von Methoden und Formaten, in denen Schönbergs pädagogisches Wirken sichtbar bzw. erlebbar wird. Als letzten Punkt nennt er »Pedagogy through Indirect Methods«¹³ und subsumiert darunter »Original Compositions and Performance Advocacy«. Auch Johnson erkennt in Schönbergs künstlerischer Tätigkeit als Komponist ein wesentliches Format mittelbarer pädagogischer Tätigkeit, das er als »indirekte Methode« bezeichnet.

Die Folge, dass Schönbergs Position und Reputation als Komponist sicher für viele Interessierte ein Anreiz war, sich dem Lehrer Schönberg anzuvertrauen, beleuchtet einen anderen Aspekt der Auswirkungen des eigenen

10 Arnold Schönberg: *Harmonielehre*, s. Anm. 1, p. 2.

11 Anselm Ernst: *Lehren und Lernen*, s. Anm. 8, p. 16.

12 Arnold Schönberg: *New Music, Outmoded Music, Style and Idea* (1946–1949) (ASSV 3.1.2.3.); zitiert nach der deutschen Übersetzung in idem: *Stil und Gedanke. Aufsätze zur Musik*. Hrsg. von Ivan Vojtěch. Frankfurt am Main 1976, p. 25–34, hier p. 34 (Gesammelte Schriften 1).

13 Barrett Ashley Johnson: *Training the Composer. A Comparative Study Between the Pedagogical Methodologies of Arnold Schoenberg and Nadia Boulanger*. Newcastle-upon-Tyne 2019, p. 49 f.

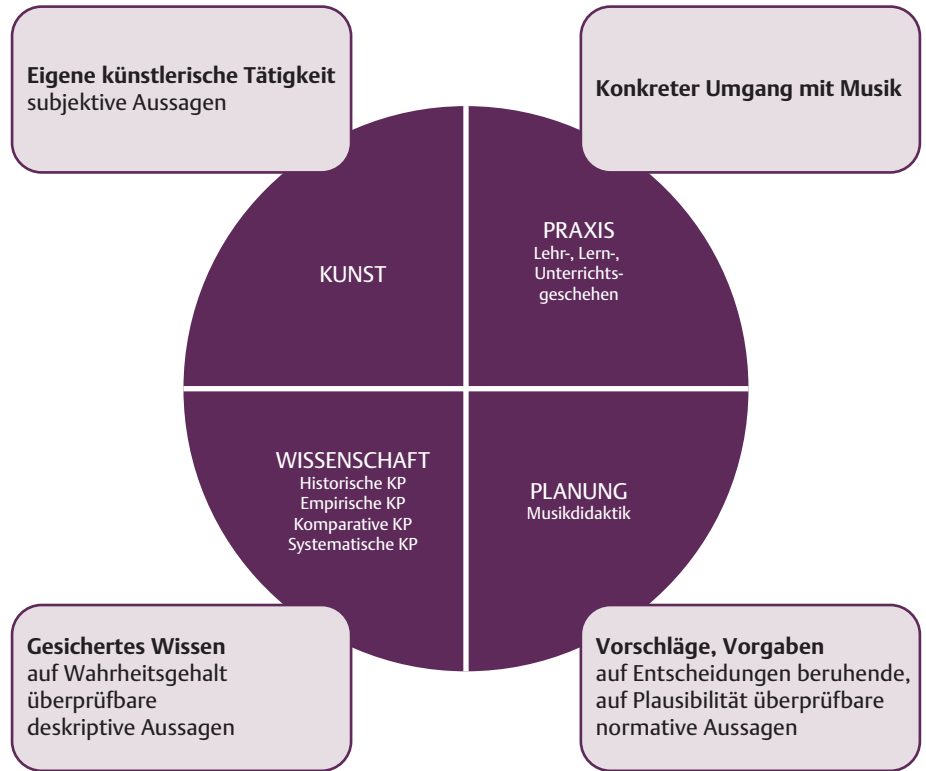


Abbildung 1:
Das Bamberger
Fachstrukturmodell,
um die Kunst
erweitert

künstlerischen Tuns, der hier nicht weiter verfolgt werden kann. Allerdings sei vor der Verallgemeinerung gewarnt, dass ein guter Komponist automatisch ein guter Lehrer, geschweige denn ein guter Pädagoge sein muss.

Inspiziert von Arnold Schönbergs konsequentem Primat der eigenen künstlerischen Tätigkeit und basierend auf Anselm Ernsts Beobachtung möchte ich das Bamberger Fachstrukturmodell, das die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin beschreibt, für die Kompositionspädagogik um die Kunst als Grundlage der Pädagogik erweitern. Dadurch wird die Kompositionspädagogik (KP) als künstlerisch-wissenschaftliche Disziplin akzentuiert (Abbildung 1).

Die eigene künstlerische Tätigkeit, die primär um ihrer selbst willen existiert, ermöglicht aus der Sichtweise der Pädagogik folgende Interpretation: Obwohl ohne pädagogische *Intention* geschaffen, beinhaltet sie eine pädagogische *Option*, nämlich die der Vorbildfunktion. Um diesen scheinbaren Widerspruch darzustellen, der dieser Perspektive seine Dynamik verleiht, schlage ich dafür den Begriff »Informelles Lehren« vor. Informell meint hier »ohne Lehrauftrag« und »außerhalb des formalen Bildungswesens stattfindend«.

Lehren bedeutet aber mit bestimmtem Auftrag ein bestimmtes Ziel (Lehr- oder Lernziel) zu erreichen. Dieser Begriff ist als Pendant zum informellen Lernen, dem Lernen außerhalb des formalen Bildungswesens, gedacht.

Arnold Schönberg hebt die Bedeutung des »informellen Lehrens« hervor – ohne diesen Begriff zu verwenden – indem er darauf verweist, dass Komponisten alleine durch ihre Werke die Möglichkeit schaffen, dass andere von ihrem Können, ihrem Wissen und ihren Erfahrungen lernen können: »Am meisten lernt der Schüler durch das Vorbild, das ihm die Meister in ihren Meisterwerken zeigen.«¹⁴ Und dafür braucht es für den ersten Einstieg keinen Lehrer. Auf diese Weise wagen die meisten jungen Komponierenden nach dem instrumental »Explorieren« den nächsten Schritt in das weite Feld des Komponierens: Sie suchen sich eine Partitur und übernehmen in der Regel noch unreflektiert Begriffe und Notationsweisen. In einem Lehrer-Schüler-Kontext kann der Lehrer daraufhin die »Übernahmen« einordnen und suchende Schüler auf Stellen in Meisterwerken hinweisen, wo sie Antworten auf ihre Fragen finden können.

Führt man nun die vier Ebenen der Kompositionspädagogik mit den eingangs erwähnten unterschiedlichen pädagogischen Ausbildungsformen zusammen ergibt sich eine Matrix kompositionspädagogischer Wirksamkeiten (Tabelle 1):

	Kunst künstlerisches Handeln	Praxis unterricht- liches Handeln	Didaktik Unterrichts- planung	Wissenschaft Unterrichts- forschung
Komponist	X ^{*)}	X ^{*)}		
Kompositionslehrer	X	X	X	
Kompositionspädagoge	X	X	X	X
nach Anselm Ernst	fachlich ^{**)}		fachdidaktisch	pädagogisch

^{*)} Informelles Lehren

^{**)} fließender Übergang

Tabelle 1: Matrix kompositionspädagogischer Wirksamkeiten

Mit den Werken, die der Komponist im Rahmen seiner eigenen künstlerischen Tätigkeit schafft, eröffnet er gleichzeitig den Raum zur Nachahmung, einem weiteren zentralen Aspekt Schönbergischer Pädagogik: »In der Kunst gibt es nur einen wahrhaften Lehrmeister: die Neigung. Und der hat nur einen brauchbaren Gehilfen: die Nachahmung.«¹⁵

14 Arnold Schönberg: *Harmonielehre*, s. Anm. 1, p. 2.

15 Idem: Seminar f. Komposition (1917) (ASSV 5.3.5.2.); veröffentlicht in idem:

Stil und Gedanke, s. Anm. 12, p. 182–184, hier p. 182.

»Ich selbst bin Autodidakt [...]«¹⁶

*Man erlernt nur solche Dinge vollkommen, zu denen man veranlagt ist. Bei diesen bedarf es dann auch keiner besonderen pädagogischen Maßregeln; die Anregung zur Nachahmung durch ein Vorbild genügt, man lernt das, wozu man geschaffen ist, ohne zu wissen wie, erlernt soviel, als einem seinen Anlagen nach angemessen ist.*¹⁷

Mit diesem Satz skizziert Schönberg ein Bild des Lernens, das ohne »pädagogische Maßregeln« auskommen kann. Die Nachahmung als die wohl elementarste und älteste Form des Lernens bildet um 1917 die Grundlage seines Bildes vom Lehren und Lernen. Diese Sichtweise ist wohl nicht zuletzt auch seinem eigenen, autodidaktischen Zugang zum Komponieren geschuldet: *»Deshalb sind alle Kompositionen, die ich vor meinem siebzehnten Jahr geschrieben habe, nichts als Imitationen solcher Musik, die mir zugänglich war.«*¹⁸

Lernen durch Nachahmung ist eine zentrale Methode autodidaktischen Lernens, das wiederum vor allem im Bereich der Komposition der wohl wichtigste Einstieg ist, weil es im deutschsprachigen Raum noch kaum einen voruniversitären Kompositionsunterricht gibt, der einen klassischen Lehrer-Schüler-Einstieg im Sinne formalen Lernens ermöglicht. Die Kompositionspädagogik sieht es als eine ihrer vordringlichsten Aufgaben, diese Situation für junge Komponierbegeisterte zu ändern.

Was nun das Verhältnis von Lernen durch Nachahmung, welches Schönberg als »sorglose Lernart« bezeichnet, zur Pädagogik betrifft, fährt er in seinem oben zitierten Essay *Seminar für Komposition* fort und präzisiert: *»Erst dadurch, daß die Zahl der zu erlernenden Dinge immer größer, die dafür verfügbare Zeit aber verhältnismäßig weniger wurde, mußte solcher sorglosen Lernart durch Pädagogik nachgeholfen werden.«*¹⁹

Die Pädagogik also muss kompensieren, was über den Weg der »sorglosen Lernart« nicht mehr erlernbar ist. Dieser Satz aus der Feder Arnold Schönbergs lässt die Pädagogik als ein Hilfsmittel, um mit sich verschlechternden, unzureichenden Rahmenbedingungen zu Rande zu kommen, in keinem sehr guten Licht erscheinen.

Es scheint, als ob die Kombination der Begriffe »Komposition« und »Pädagogik« zum Kompositum Kompositionspädagogik im Kontext mit Arnold Schönberg eher ein Missverständnis denn in seinem Sinn ist. Dieser Beitrag will aus Arnold Schönberg auch keinen »Kompositionspädagogen wider Willen«

16 Idem: Der Nutzen des Falschen (1924) (ASSV 1.2.1.4.28.) (Arnold Schönberg Center, Wien [T50.08]).

18 Idem: Rückblick (1949) (ASSV 3.1.1.34.); veröffentlicht in idem: *Stil und Gedanke*, s. Anm. 12, p. 397–408, hier p. 397.

17 Idem: Seminar f. Komposition, s. Anm. 15, p. 182.

19 Idem: Seminar f. Komposition, s. Anm. 15, p. 182.

machen, sondern den vielen Ansätzen und Wegen Schönbergs nachspüren und deren Bedeutung für die aktuelle Kompositionspädagogik reflektieren. In der Intensivierung der Erforschung autodidaktischen Lernens im großen Feld Empirischer Kompositionspädagogik sehe ich zum Beispiel einen solchen vielversprechenden Ansatz.

In Bezug auf die Nachahmung als Methode zeichnet sich 1929 in einem Text aus dem Nachlass mit dem Titel *Der neue Musikunterricht* bei Schönberg ein Umdenken ab: »da dem neuen Unterricht nicht mehr als Ziel: die Nachahmung künstlerischer Eigenschaften eines Vorbildes gesetzt werden kann, muß er sich ein eigenes neues Ziel setzen.«²⁰ Dieses allerdings formuliert er nicht. 1950 bestärkt Arnold Schönberg in seinem Essay *Aufgabe des Lehrers* noch einmal die Vorbildrolle des Lehrers, um Nachahmung überhaupt erst zu ermöglichen:

*Ein wahrer Lehrer muß seinen Schülern ein Vorbild sein; er muß die Fähigkeit besitzen, das, was er von einem Schüler einmal verlangt, selbst mehrmals zu vollbringen. Es genügt hier nicht einmal, genaue Anweisungen für bessere Verfahren zu geben; er muß sie in Gegenwart des Schülers ausarbeiten, indem er mehrere Lösungen eines Problems improvisiert und damit zeigt, was nötig ist.*²¹

»Berufsmusiker, Dilettanten und Kunstfreunde, Anfänger und Vorgeschrittene«²²

*Um den Nutzen dieser aus zwanzigjähriger Lehrerfahrung entspringenden Erkenntnisse den Lernenden zuzuführen, habe ich mich entschlossen, ein Seminar für Komposition [...] zu gründen und die Bedingungen für die Aufnahme so festzusetzen, daß jeder, Reicher oder Armer, Künstler oder Dilettant, Vorgeschrittener oder Anfänger, daran teilnehmen kann.*²³

Im Flugblatt zum »Seminar für Komposition« an der Schwarzwaldschule (Abbildung 2) findet sich dann folgende Auflistung der Zielgruppen: »Berufsmusiker, Dilettanten und Kunstfreunde, Anfänger und Vorgeschrittene können als Hörer oder Schüler aufgenommen werden.« Damit öffnet Schönberg seine pädagogische Tätigkeit auch für Angehörige interessierter Zielgruppen abseits der »Componisten von Profession«²⁴.

20 Idem: *Der neue Musikunterricht* (1929) (ASSV 5.3.5.15.); veröffentlicht in Andreas Jacob: *Grundbegriffe der Musiktheorie Arnold Schönbergs*. Hildesheim 2005, p. 627 f. (Folkwang Studien 1.2).

21 Idem: *Task of the Teacher* (1950) (ASSV 3.1.1.38.); zitiert nach der deutschen

Übersetzung in idem: *Stil und Gedanke*, s. Anm. 12, p. 446–447, hier p. 446.

22 Flugblatt zum »Seminar für Komposition« an der Schwarzwaldschule (Arnold Schönberg Center, Wien [TBK 8] | ASCI TM3795).

23 Idem: *Seminar f. Komposition*, s. Anm. 15, p. 182 (Hervorhebungen im Original).

24 Johann Philipp Kirnberger: *Der allezeit fertige Polonoisen- und Menuettencomponist*. Berlin 1767, p. 4.

Seminar für Komposition

Wien, I., Wallnerstraße 9 in den Schwarzwald'schen Schulen.

I. Unterrichtsgegenstände:

Harmonielehre, Kontrapunkt, Formenlehre, Instrumentation, Analyse; für Anfänger und Vorgeschriftene.

II. Zeit:

Im allgemeinen 4 bis 8 Uhr nachmittags.

III. Aufnahmebedingungen:

1. Berufsmusiker, Dilettanten und Kunstfreunde, Anfänger und Vorgeschriftene können als Hörer oder Schüler aufgenommen werden.
2. Als Schüler gilt nur derjenige, der sich am Schlusse des Kursjahres einer Prüfung unterzieht.
3. Hörer werden nur in beschränkter Zahl aufgenommen. Sie sind zur Ablegung der Prüfung berechtigt aber nicht verpflichtet.
4. Die Höhe des Honorars für das Kursjahr bestimmt jeder durch Selbsteinschätzung, seinen Verhältnissen oder denen seiner Versorger entsprechend.
5. Das Honorar ist vor Beginn der Kurse zu bezahlen.
6. Die Bezahlung in Teilbeträgen wird nur ausnahmsweise bewilligt. Begründete Ansuchen schriftlich. Die Bewilligung gilt nur insolange, als die festgesetzten Termine pünktlich eingehalten werden und enthebt nicht von der Verpflichtung für den ganzen Jahresbetrag.
7. Das Kurshonorar berechtigt zum Besuch aller Kurse.
8. Als Hauptgegenstand ist der zu bezeichnen, für den der Teilnehmer die Vorbildung besitzt.
9. Die verschiedenen Analysen- und die Sprechstunden können ohne Rücksicht auf Vorbildung von allen Teilnehmern besucht werden.
10. Als Nebengegenstände sind im Uebrigen solche zu wählen, die man schon absolviert hat.
11. Das Kursjahr beginnt Ende September 1918 und schließt am 30. Juni 1919.

Zur Erläuterung, Beantwortung von Fragen, Erteilung von Auskünften, Bestimmung der Unterrichtsstunden etc. findet

Donnerstag, den 19. September 1918, 1/27 Uhr abends

in der Schwarzwald'schen Schule, I., Wallnerstraße 9 eine

Besprechung

statt. In dieser vollziehen jene Teilnehmer, welche noch nicht angemeldet und aufgenommen sind, ihre Anmeldung, indem sie die umseitige Erklärung ausgefüllt und unterschrieben abgeben.

Mödling, Bernhardgasse 6.

Arnold Schönberg.

Abbildung 2: Flugblatt zum »Seminar für Komposition« an der Schwarzwaldschule (Arnold Schönberg Center, Wien [TBK 8] | ASCI TM3795)

Ich habe eingangs die Kompositionspädagogik schwerpunktmäßig als Entwicklung alternativer didaktischer Modelle skizziert, die einen Einstieg in das Komponieren mit geringem musiktheoretischem Vorwissen und/oder geringer instrumentaler Vorerfahrung ermöglichen. Dieser Ansatz verweist auf die Anfänge der Geschichte der Kompositionspädagogik, wo zum Beispiel mit Konzepten wie dem Wolfgang Amadeus Mozart zugeschriebenen *Musikalischen Würfelspiel* oder Johann Philipp Kirnbergers *Allezeit fertiger Polonoisenkomponist* explizit andere Zielgruppen als die »Componisten von Profession« angesprochen wurden. Für diese Zielgruppe haben sich im 18. Jahrhundert die Begriffe »Amateure« und »Dilettanten« herausgebildet. Dass Schönberg im Dilettanten aber nicht jenen negativen Beigeschmack sieht, den dieser Begriff heute mancherorts ausstrahlt, ist in seinem Essay *Seminar für Komposition* nachzulesen. Dort präzisiert er seine Vorstellungen vom »fähige[n] Dilettant[en]« früherer Zeiten, der sich vom »Künstler nicht im Können« unterschied, sondern dadurch, dass er »nicht Broterwerb durch Kunsttätigkeit«²⁵ bezweckt. Die hier formulierte Absicht, das Komponieren für breitere Personenkreise zu öffnen, wurde von Schönberg im Zuge seiner Unterrichtstätigkeit in Amerika realisiert.

Ausgelöst durch diese wiederkehrende Beobachtung des Einflusses amerikanischer Verhältnisse auf seine pädagogische Tätigkeit eröffnet sich ein spannendes Forschungsfeld Komparativer Kompositionspädagogik, bei dem die Auswirkungen unterschiedlicher Rahmenbedingungen des Kompositionsunterrichts im deutschsprachigen wie im amerikanischen Raum auf die entsprechende Unterrichtspraxis und Didaktik untersucht werden.

Im Rahmen von Schönbergs Unterrichtstätigkeit in Amerika wird die Trennung von angehenden Komponisten und Laien deutlicher. Der Herausgeber der deutschen Fassung der *Modelle für Anfänger im Kompositionsunterricht* Rudolf Stephan unterstreicht in seinem Nachwort die Bedeutung der Zielgruppe nichtprofessioneller Komponisten:

*Das musiktheoretische Spätwerk Schönbergs, das zugleich ein musikpädagogisches ist, ist der amerikanischen Unterrichtspraxis insofern verpflichtet, als die Studiengänge im musiktheoretischen und kompositorischen Unterricht anders strukturiert, quasi voraussetzungsloser sind als im deutschen Sprachgebiet. Der Kompositionsunterricht, wie er in den »Modellen« verwirklicht wird, ist einer für eine sehr breite Schicht, keiner aber etwa für angehende Komponisten, da auf dem hier eingeschlagenen Weg nicht beliebig weiter vorangeschritten werden kann.*²⁶

Die Beleuchtung des Aspektes unterschiedlicher Zielgruppen führt uns kurz zur Diskussion um den Kompositionsbegriff zurück, weil hier zwei sensible Vokabeln angesprochen werden:

²⁵ Arnold Schönberg: *Seminar f. Komposition*, s. Anm. 15, p. 182.

²⁶ Idem: *Modelle für Anfänger im Kompositionsunterricht*, s. Anm. 2, p. 9.

- a) Rudolf Stephan verwendet in seiner Einschätzung der Schönbergschen *Modelle* mit dem Wort »voraussetzungslos« einen Begriff, der aus terminologischen Gründen Anlass zu Missverständnissen geben kann. Im aktuellen Kompositionsbegriff erscheint der Terminus »voraussetzungsloses Komponieren« nahezu als *Contradictio in adjecto*. Im vokabularen Verständnis der Kompositionspädagogik aber bezeichnet er ein Setting, das möglichst vielen Schülern unter Einbeziehung von Voraussetzungen, über die möglichst alle Schüler – mit und ohne musikalische Vorbildung – verfügen, einen Zugang zu kompositorischen Erfahrungen z. B. im Bereich der Gruppenkomposition ermöglicht. Als konkrete Beispiele für diesen Zugang seien das Hören bzw. die Bewegung genannt.
- b) Die Begriffskombination »Komponieren« und »Dilettanten« führt uns an die Grenze vom Profi zum Laien und wirft die Frage auf, ob im aktuellen Kompositionsbegriff das Komponieren für Laien ohne entsprechende professionelle Ausbildung inkludiert ist. Eine mögliche Antwort auf diese Frage findet sich im »Komponieren als Methode«.

»Komponieren übt das Ohr«²⁷

Beim Komponieren als Methode steht das Erlernen eines musiktheoretischen Wissens im Vordergrund, das über die Methode des Komponierens erprobt und erfahrbar wird. Dieser Zugang ist durch eine externe Aufgabenstellung z. B. eines Lehrenden charakterisiert und daher nicht primär für professionelle Komponisten konzipiert, die beim »Komponieren als Zweck« die Realisierung eines eigenen künstlerischen Anliegens verfolgen.

Bereits 1930 weist Arnold Schönberg in seinem Aufsatz *Schulung des Ohrs durch Komponieren* auf diesen Ansatz des Komponierens als Methode hin, ohne diesen Begriff zu verwenden: »Komponieren übt das Ohr im Erkennen dessen, was man im Gedächtnis behalten sollte, und verhilft auf diese Weise zum Verständnis musikalischer Gedanken.«²⁸ Komponieren wird hier also als Methode eingesetzt, um das Ohr zu trainieren.

Auch in seinem Lehrwerk *Modelle für Anfänger im Kompositionsunterricht*, das er für einen sechswöchigen Sommerkurs an der University of California at Los Angeles vorbereitet hat, formuliert er 1942 die Hauptziele dieses Lehrgangs: »Gehörbildung, Entwicklung des Formsinns, Verständnis der Technik und Logik einer musikalischen Konstruktion.«²⁹ Als Zielgruppe nennt Schönberg

27 Arnold Schönberg: *Eartraining through Composing* (1939) (ASSV 3.1.2.7.); zitiert nach der deutschen Übersetzung in idem: *Stil und Gedanke*, s. Anm. 12, p. 99–103, hier p. 102.

28 Ibidem.

29 Arnold Schönberg: *Modelle für Anfänger im Kompositionsunterricht*, s. Anm. 2, p. 1.

Studierende, die »mit geringer schöpferischer Begabung und Musikalität ein kleines Menuett oder sogar ein Scherzo schreiben konnten, das nicht gänzlich unmöglich war.«³⁰

Das Finden und Entwickeln einer eigenen Sprache ist nicht das Hauptziel dieses Lehrganges, aber sehr wohl Hauptcharakteristikum des Komponierens als Selbstzweck, also des Zuganges für professionelle Komponisten. Um im Bild der eigenen Sprache zu bleiben, formuliert Schönberg in Bezug auf Profikomponisten: »Man kann sich von der Sprache tragen lassen, aber sie trägt nur den, der imstande wäre, sie selbst zu erfinden, wenn es sie nicht gäbe.«³¹

Mit dem »Komponieren als Methode« und dem »Komponieren als Zweck« sind bereits zwei Formen kompositorischen Handelns benannt. Als dritte Form kennt die Kompositionspädagogik die »Natürliche Äußerung«. Dieser Begriff ist angelehnt an den Begriff der »natürlichen Spur« von Arno Stern und beschreibt eine ursprüngliche musikalische Äußerung eines Menschen, die nicht auf Kommunikation gerichtet ist. Es handelt sich um das Spiel mit einem Klang um des Klanges und des Spielens willen. Wenn z. B. ein Baby seine eigene Stimme entdeckt und damit spielt, ist das so ein Moment. Sobald das Kind seine Stimme als Kommunikationsmittel mit der Mutter entdeckt, ist bereits die nächste Ebene betreten.

Beim Komponieren bleibt diese »natürliche Äußerung« oftmals dem Lehrer verborgen. Meist tritt sie beim Explorieren am Instrument auf, wenn sich der Schüler unbeobachtet fühlt. In der Begleitung dieser Momente ist es wichtig, eine Geschütztheit sicherzustellen. D. h. diese »Äußerungen« sind nicht zur Präsentation in einem öffentlichen Rahmen gedacht und sollen nicht zu inhaltlichen Fragen oder zur Interpretation führen: Was wolltest du darstellen? Sollte das nach einem »Gewitter« klingen? Lediglich eine technische Beratung im Sinne der Handhabung des Instruments oder der Notation ist erwünscht.

Arnold Schönberg und Arno Stern gemeinsam ist ihre Skepsis in Bezug auf den institutionalisierten Lehrbetrieb. »Die pädagogischen Überzeugungen haben sich allerdings inzwischen geändert und ein noch viel schlimmeres Übel geschah: die Kunsterziehung.«³² Bei dieser Aussage Sterns fühlt man sich an Schönbergs Satz erinnert: »[...] könnte man beim Komponieren ebenso zuschauen lassen wie beim Malen, könnte es Komponierateliers geben wie es Malateliers gab, dann wäre es klar, wie überflüssig der Musiktheoretiker ist und daß er ebenso schädlich ist wie die Kunstakademien.«³³ Dass Schönberg gerade bei diesem Thema bei der

30 Ibidem.

31 Arnold Schönberg: Probleme des Kunstunterrichts (1910) (ASSV 3.1.1.2.); publiziert in: idem: *Stil und Gedanke*, s. Anm. 12, p. 165–168, hier 168.

32 Arno Stern: *Das Malspiel und die Kunst des Dienens. Die Wiederbelebung des Spontanen*. Klein Jasedow 2016, p. 11.

33 Arnold Schönberg: *Harmonielehre*, s. Anm. 1, p. 2.

Kunstform des Malens eine Anleihe nimmt, die ihm eine zweite Natur ist, verleiht der Verknüpfung mit Arno Sterns Konzept der Malorte³⁴ eine besondere Note. Selbstverständlich erfordert jede dieser drei Formen kompositorischen Handelns eine ihr adäquate Form der Rückmeldung, wie die folgende Grafik zeigt (Tabelle 2):

»natürliche Äußerung« (vgl. Arno Stern) ohne Ziel und Absicht	Rückmeldung keinerlei Bewertung keinerlei Analyse »technische« Hinweise möglich
Zweck verknüpft mit einem eigenen, kommunikativen, künstlerischen (= kompositorischen) Anliegen	Rückmeldung künstlerische Rückmeldung im Sinne einer Reaktion auf die Kommunikation
Methode verknüpft mit einer »externen« Aufgabenstellung	Rückmeldung Rückmeldung im Sinne der Aufgabe

Tabelle 2: 3 Formen kompositorischen Handelns und ihre Rückmeldungen

»brauchen sie Anleitung dazu«³⁵

Die Entwicklung zum Didaktiker ist in der Beschreibung Anselm Ernsts nach dem Selbstverständnis als Künstler der zweite Teil der Professionalisierung des Unterrichts: *»Als Didaktiker schlägt er die Brücke zwischen sich, dem Fachmann, und dem Schüler.«*³⁶ Zum weiten Feld der Didaktik, also der Unterrichtsplanung, gehören auch Lehrwerke, die sich durch ihren normativen Stil von wissenschaftlichen, deskriptiven Schriften unterscheiden. Auf diesem Gebiet ist Schönberg unglaublich produktiv, vor allem, wenn man bedenkt, dass sein Einstieg in die Komposition autodidaktisch erfolgt. 1917 postuliert er in seinem Essay »Seminar für Komposition« für die Ausbildung professioneller Komponisten: *»das Lehren und Lernen nach dem Büchel will ich vermeiden. Das »Kapitellesen« seitens [der] Schüler und Lehrer ist nichts wert.«*³⁷

34 Vgl. Arno Stern: Das Malspiel, s. Anm. 32. Stern schafft mit seinem »Malort« einen realen Raum, in dem vor allem Kinder, aber auch Erwachsene ihre natürliche Spielfähigkeit ausleben können, ohne dass ihnen dabei etwas beigebracht werden soll. Die so entstandenen Bilder verbleiben – unkommentiert von anderen – am Malort.

35 Arnold Schönberg: *Grundlagen der musikalischen Komposition*, s. Anm. 6, p. 119.

36 Anselm Ernst: *Lehren und Lernen*, s. Anm. 8, p. 16.

37 Arnold Schönberg: *Seminar f. Komposition*, s. Anm. 15, p. 183.

Der Großteil seines pädagogischen Schrifttums ist der Situation in Amerika geschuldet:

Während der drei Jahre des Kontakts mit (Universitäts-)Studenten, in denen ich viele meiner Vorstellungen, die ich im Laufe meiner vierzigjährigen Arbeit als Lehrer gewonnen hatte, korrigieren mußte, habe ich bemerkt, dass das größte Problem für die Studenten ist, herauszufinden, wie sie komponieren können, ohne inspiriert zu sein. Die Antwort ist natürlich, daß es unmöglich ist. Da sie es aber dennoch tun müssen, brauchen sie Anleitung dazu.³⁸

Damit nimmt Schönberg eine aktuelle Herausforderung der Kompositionspädagogik vorweg: Komponieren ist heute im deutschsprachigen Raum offiziell, d. h. in den Lehrplänen der Bildungseinrichtungen Schule und Musikschule, angekommen. Was fehlt sind künstlerisch inspirierte Handreichungen für die Lehrenden aus der Feder von Komponisten. Arnold Schönberg ist neben Paul Hindemith einer der wenigen Komponisten des 20. Jahrhunderts, die sich der Mühe unterzogen haben, Lehrwerke für den Kompositionsunterricht zu verfassen. Auch in seinen Essays, die als ein konstantes Format der Positionierung Schönbergs Leben begleiten, behandelt er konsequent pädagogische Themen. In Tabelle 3 seien die wichtigsten pädagogischen Essays in chronologischer Reihenfolge genannt.

»den Horizont der Lehrer (nicht nur dieses Kontinents) zu erweitern«³⁹

Bereits die Essaytitel »Some Problems for the educator« und »Task of the Teacher« geben einen Hinweis darauf, welche Bedeutung der Lehrer für Schönberg in der Musik einnimmt. Dabei eröffnet er die Beschäftigung mit diesem Thema in seiner *Harmonielehre* gewohnt provokant: »Keine Kunst ist in ihrer Entwicklung so sehr gehemmt durch ihre Lehrer wie die Musik.«⁴⁰

Es erscheint daher nur folgerichtig, der Bildung von Lehrenden eine größere Bedeutung beizumessen. Dieses Bewusstsein, in der Qualifizierung der Lehrenden eine wesentliche Grundlage für eine Ausbildung der Lernenden zu erkennen, findet sich in Schönbergs *Grundlagen der musikalischen Komposition* formuliert, wenn er als zweites Hauptziel dieses Buches »den Horizont der Lehrer (nicht nur dieses Kontinents) zu erweitern«⁴¹ nennt. Für sein Buch *Preliminary Exercises in Counterpoint* hat Schönberg ebenfalls nach eigenen Aufzeichnungen neben dem verfassten Vorwort für Studierende auch ein eigenes Vorwort für Lehrende und eines für Komponisten geplant. Leider hat er die beiden letztgenannten nicht realisiert.

38 Idem: *Grundlagen der musikalischen Komposition*, s. Anm. 6, p. 119.

39 Ibidem, p. 118.

41 Idem: *Grundlagen der musikalischen Komposition*, s. Anm. 6, p. 118.

40 Arnold Schönberg: *Harmonielehre*, s. Anm. 1, p. 2.

Lehrwerke / Musiktheoretika	
	Essays mit pädagogischem Inhalt
	Probleme des Kunstunterrichts (1910) (ASSV 3.1.1.2.)
Das Komponieren mit selbständigen Stimmen (1911) (ASSV 2.3.1.)**	
Harmonielehre (1911, ³ 1922) (ASSV 2.1.1.)	
Formenlehre (1911–1923) (ASSV 2.3.2.)*	
Zusammenhang, Kontrapunkt, Instrumentation, Formenlehre (1917) (ASSV 2.3.3.)*	
	Seminar f[ür] Komposition (1917) (ASSV 5.3.5.2.)
Die Lehre vom Zusammenhang (~1921) (ASSV 2.3.4.)*	
Der musikalische Gedanke (1921–1936) (ASSV 2.3.5.)*	
Vortragslehre (1923) – Theory of Performance (~1945) (ASSV 2.3.6.)*	
Kontrapunkt-Lehrbuch (1926) – Counterpoint (1936) (ASSV 2.3.7.)*	
	Zur Frage des modernen Kompositionsunterrichtes (1929) (ASSV 3.1.1.21.)
	Zur Kompositionslehre (1931) (ASSV 3.1.1.23.)
	Education for Contemporary Music (1934) (ASSV 4.1.18.)
New Textbook of Harmony / Neufassung der Harmonielehre (~1937) (ASSV 2.3.8.)*	
Fundamentals of Musical Compositions (1937–1948) (ASSV 2.2.1.)*	
A »Theory« of Fourths (1939) (ASSV 2.3.9.)*	
	Eartraining through Composing (1939) (ASSV 4.1.28.)
Structural Functions of Harmony (1939–1948) (ASSV 2.2.2.)*	
Models for Beginners in Composition (1942) (ASSV 2.1.2.)	
Preliminary Exercises in Counterpoint (1942–1950) (ASSV 2.2.3.)*	
	Some Problems for the Educator (1943) (ASSV 4.1.33.)
Bach's Counterpoint (1947) (ASSV 2.3.11.)*	
	The Blessing of the Dressing (~1948) (ASSV 3.1.2.13.)
Instrumentationslehre – Orchestration (Classical Score Extracts) (1949?) (ASSV 2.3.10.)*	
	Task of the Teacher (1950) (ASSV 3.1.1.38.)

* zur Veröffentlichung vorgesehene Lehrwerke

** Fragment gebliebene Lehrwerke und unvollendete Musiktheoretika

Tabelle 3: Arnold Schönberg: Lehrwerke und Musiktheoretika

Dieses Bewusstsein um die Bildung der Lehrenden hat in letzter Konsequenz auch zur Einrichtung des Studiums der Kompositions- und Musiktheoriepädagogik an der Kunstuniversität Graz geführt. Dort wird durch die pädagogische Professionalisierung von Komponisten ein Kreislauf in Gang gesetzt, der im Instrumentalbereich bereits gelebte Praxis ist: Junge Menschen sind von einem Instrument begeistert, werden von professionell ausgebildeten Instrumentalpädagogen zur Universitätsreife geführt, und geben dann als Absolventen pädagogischer Studiengänge ihr Wissen in voruniversitären Unterrichtsstrukturen an die nächste Generation weiter. Dieser Kreislauf steckt im Bereich der Komposition noch in den Anfängen, aber die ersten Schritte sind gesetzt.

»könnte es Komponierateliers geben«⁴²

Während die meisten Komponisten im Unterricht für angehende Profikomponisten im Kompositionsunterricht überwiegend das klassische Meister-Schüler-Modell zur Weitergabe ihres Wissens pflegen, entwickelt Schönberg alternative Modelle, die er in seinem »Seminar für Komposition« in den Räumen der Schwarzwaldschen Schule praktizierte.

Ich verfolge als Lehrer meine eigenen Pläne, eine neue, ganz eigene Methode, und die muß mal hinaus in die Welt. [...] Darum habe ich meinen Lehrkursen, die ich »Seminar für Komposition« nenne, ein vollkommen neues, freies System zugrunde gelegt, nämlich so: Eine bestimmte Tageszeit gehört ganz allen meinen Schülern zugleich.⁴³

Diese Idee des Gruppenunterrichts habe ich aufgegriffen und inspiriert von Schönbergs Begriff des »Komponierateliers« 2016 das Format einer Komponierwerkstatt entwickelt, das am Arnold Schönberg Center gemeinsam mit dem wunderbaren Team des Center realisiert wurde. Dieses Format bietet bis zu sechs jungen Komponistinnen und Komponisten die Möglichkeit eines altersadäquaten voruniversitären Kompositionsunterrichts und verfolgt dabei folgende Ziele:

- Kontakt zu und Begegnung mit anderen Jugendlichen mit denselben Interessen über das eigene geografische Umfeld hinaus
- Begegnung mit dem Werk bzw. dem Nachlass Arnold Schönbergs (Führung, Ausstellungsbesuch, »Bibliotheksgespräch«)
- Neue Inputs durch einen anderen Lehrenden
- Teilhabe am Erfahrungsgewinn aller durch den (Klein-)Gruppenunterricht
- Aktive Einbindung in die Probenphase und Erarbeitung des eigenen Werkes
- Öffentliche Aufführung des eigenen Werkes an einem prominenten und renommierten Ort durch ein professionelles Ensemble

42 Idem: *Harmonielehre*, s. Anm. 1, p. 2.

43 Idem: *Seminar f. Komposition*, s. Anm. 15, p. 183.



Abbildung 3: Arbeitsphase mit Interpretinnen im Rahmen der Komponierwerkstatt am Arnold Schönberg Center

Junge Komponistinnen und Komponisten werden eingeladen, sich mit einer Skizze eines Werkes für ein vorgegebenes Instrumentarium um einen Platz für ein Stipendium zu bewerben. Die räumlichen Möglichkeiten am Center – es stehen den jungen Komponierenden zwei getrennte Räume mit je einem Klavier sowie die Bibliothek als »stiller« Arbeitsraum zur Verfügung – ermöglichen eine Konzeption der Werkstatt, die durch einen Wechsel der Gruppengröße eine möglichst individuelle Betreuung bei gleichzeitiger Behandlung gemeinsamer Themen in der Gesamtgruppe erlaubt. Die Werkstatt findet in zwei aufeinander aufbauenden Arbeitsphasen statt.

Im ersten Block erfolgt der Unterricht in der Gesamtgruppe mit allen 6 Stipendiatinnen und Stipendiaten alternierend zu Phasen des Kleingruppenunterrichts, in dem jeweils 3 Stipendiatinnen und Stipendiaten individuellen Arbeitsaufträgen nachgehen, während die anderen 3 Stipendiatinnen und Stipendiaten individuellen Kompositionsunterricht erhalten. In den Kleingruppenphasen stehen neben der Beschäftigung mit dem jeweils eigenen Werk auch Aufgaben zur Entwicklung des Handwerks auf dem Arbeitsprogramm wie z. B. eine für alle gleiche Instrumentationsaufgabe des Klavierstückes op. 19/6 aus der Feder von Arnold Schönberg für die durch die Werkstatt vorgegebene

Besetzung. Im Eröffnungsblock kommt es dann auch zu einer ersten Begegnung mit den Musikern in der Großgruppe (Abbildung 3). Im zweiten Block sind neben den ausführlichen Proben der nun fertig ausgearbeiteten Werke im direkten Austausch zwischen MusikerInnen und KomponistInnen auch Themen wie das Verfassen von Biographien und Einführungstexten zu den eigenen Werken für das Konzertprogramm Schwerpunkt der alternierenden Gruppen- und Einzelarbeitsphasen. Das gemeinsame Mittagessen und ein gemeinsamer Konzertbesuch in der Gesamtgruppe bieten die Möglichkeit zum privaten Austausch außerhalb der Arbeitsprozesse.⁴⁴

Im pädagogischen Handeln und Wirken Arnold Schönbergs sehe ich für den Forschungsbereich der Empirischen Kompositionspädagogik einen großen Impuls zur Entwicklung und Evaluierung neuer Formate des Kompositionsunterrichts, besonders in voruniversitären Strukturen und im Bereich des informellen Lernens.

Durch die intensive Beschäftigung mit Schönbergs umfangreicher Lehrtätigkeit, die im Sinne einer »entwickelnden Variation« sein ganzes Leben begleitet hat, eröffnen sich immer wieder neue Perspektiven. Diese neuen Sichtweisen laden ein, sie zu erproben und in die eigenen Handlungsweisen einfließen zu lassen, um mit den Worten Schönbergs »Lehrer aus Leidenschaft«⁴⁵ zu sein und zu bleiben.

44 Nähere Informationen zur aktuellen Werkstatt auf www.schoenberg.at.

45 Arnold Schönberg: Task of the Teacher, s. Anm. 21, p. 446.