

Schriftenreihe Szenische Interpretation von Musik und Theater

herausgegeben von Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh



Band 1

Konzeptionelle Aufsätze 1982 bis 2006

In Zusammenarbeit mit



ISIM
Institut für Szenische Interpretation
von Musik + Theater

Kontaktadressen: lars.oberhaus@uni-oldenburg.de, wolfgang.stroh@uni-oldenburg.de

Titelbild: Anfänge des szenischen Spiels 1981 im Schulzentrum Friedeburg

Vorbemerkungen zur Schriftenreihe

Seit 1980 wird an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg das von Ingo Scheller entwickelte Konzept der szenischen Interpretation auch im Bereich der Musikpädagogik erprobt. Ausgehend von eher sozialpädagogischen Fragestellungen wie „Jugendkulturen“, „Starkult“ oder „Geschlechterbilder“, bei denen Musik eine Rolle spielt, wurde bald auch explizit Musik thematisiert und versucht, Musikstücke szenisch zu interpretieren. Das Konzept entwickelte sich 1985 bis 1988 weiter zur szenischen Interpretation von Musiktheater. Die ersten Publikationen von Spielkonzepten entstanden und verbreiteten sich rasch über Lehrerfortbildungen als eine pädagogische Möglichkeit, das sperrige Thema „Oper“ für den Musikunterricht an allgemein bildenden Schulen zu „retten“. Mitte der 1990er Jahre wurden dann in Stuttgart und Berlin Stellen für Musiktheaterpädagogik geschaffen, deren Inhaber das Konzept erfolgreich auf das Terrain der Theaterpädagogik übertrugen. Zahlreiche „graue Materialien“ entstanden und wurden mehr oder minder gut zugänglich gemacht. Ein „Methodenkatalog“, der beim Lugert-Verlag erschien, versuchte, das inzwischen auf über hundert Einzelmethoden angewachsene Konzept zu kodifizieren. Im Zuge der europaweiten Verbreitung des Konzepts wurde dieser Katalog auch ins Englische und Französische übersetzt. Zum Schutze der genuinen Anliegen des Konzepts wurde vor 2001 das Institut für Szenische Interpretation von Musik und Theater gegründet, das seither versucht, die bunte Vielfalt von Publikationen zu bündeln und zu sichten.

Im Jahre 2012, dem Gründungsjahr der vorliegenden online-Schriftenreihe, sieht die Situation folgendermaßen aus: Von drei Schulbuchverlagen werden einzelne Spielkonzepte vertrieben, einige sind bereits ausverkauft und werden nicht mehr aufgelegt, so dass die Rechte wieder bei den Autoren liegen. Von der Homepage des Instituts für Szenische Interpretation von Musik und Theater können verstreute, in Fachzeitschriften erschienene Artikel und Spielkonzepte herunter geladen werden. Mit 10 000 „Besuchen“ pro Monat ist diese Seite vor allem von Lehramtsstudierenden stark nachgefragt. Zahlreiche Materialien jedoch befinden sich in den Archiven der Staatstheater, in deren musikpädagogischen Abteilungen die entsprechenden Materialien entstanden sind. Bundesweit sprießen Magisterarbeiten und Staatsexamensarbeiten aus dem Boden. Das aktuelle Publikationsverzeichnis der zweiten Auflage des Methodenkatalogs führt 102 publizierte Spielkonzepte und über 30 theoretische Abhandlungen auf. Ein fast undurchdringbarer Papierdschungel! Die Folge ist, dass gerade Studierende und Interessierte sich oft an Nebenschauplätzen dieses Dschungels aufhalten und die für sie relevanten Publikationen gar nicht finden.

Die vorliegende Schriftenreihe soll Licht in diesen Dschungel bringen. In thematisch gebündelter Form sollen verstreute Artikel, die oft schwer auffindbar sind, angeboten werden. Diese Texte werden neu formatiert und durch weitere (Farb-)Bilder ergänzt. Zudem sollen ausgearbeitete Spielkonzepte, die nicht auf dem Markt sind, erstmals publiziert oder neu aufgelegt werden. Insgesamt soll die Reihe das in Oldenburg entstandene Konzept der szenischen Interpretation von Musik und Theater zugänglicher, transparenter und abnehmerfreundlicher gestalten.

Lars Oberhaus und Wolfgang Martin Stroh

Inhalt

Vorbemerkungen zur Schriftenreihe	3
Quellen	4
Vorbemerkungen zu Band 1	5
Szenisches Spiel im Musikunterricht (<i>Wolfgang Martin Stroh</i>).....	6
Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht (<i>Wolfgang Martin Stroh</i>)	16
Szenische Interpretation von Opern – wieder eine neue Operndidaktik? (<i>Ralf Nebhuth und Wolfgang Martin Stroh</i>)	28
„Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels (<i>Wolfgang Martin Stroh</i>)	35
Szenische Interpretation von Musiktheater (<i>Rainer O. Brinkmann</i>)	50
Szenische Interpretation – Vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und –produktion (<i>Wolfgang Martin Stroh</i>)	60
Verzeichnis der in den Artikeln zitierten Literatur	67
Vorschau auf die Reihe Szenische Interpretation von Musik und Theater	72

Quellen

Szenisches Spiel im Musikunterricht, aus: *Musik und Bildung* 6/1982, S. 403-497

Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht, aus: *Musikpädagogische Forschung*, Band 6. Laaber: Laaber-Verlag 1985, S. 145-160

Szenische Interpretation von Opern – wieder eine neue Operndidaktik?, aus: *Musik und Bildung* 1/1990, S. 21

„Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels, aus: *Musik und Bildung* 3/1999, S. 8-15

Szenische Interpretation von Musiktheater, aus: *Diskussion Musikpädagogik* 18, 2/2003, S. 13-17

Szenische Interpretation – Vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und –produktion. Unveröffentlichter Vortrag am 6.4.2006 in der Komischen Oper Berlin

Vorbemerkungen zu Band 1

Die Szenische Interpretation stellt zweifellos ein wesentliches und unverzichtbares Konzept zur methodisch vielseitigen Gestaltung des Musikunterrichts dar und ist aus der Musikdidaktik nicht mehr wegzudenken. Was aber oftmals fehlt oder vergessen wird, ist ein Bewusstsein über die theoretische Fundierung und die daran gebundene Stellung im Rahmen der Entwicklung der Musikpädagogik in den letzten dreißig Jahren. So ist nicht alles, was Musik, Bewegung und Szene aktionistisch in Bezug setzt, gleich eine Szenische Interpretation zu nennen. Und nicht alles, was musikalische Erfahrung genannt wird, steht in Bezug zur Szenischen Interpretation.

Der Band 1 dieser Schriftenreihe führt daher sechs zentrale konzeptionelle Aufsätze, die im Zeitraum von über zwanzig Jahren entstanden sind, zusammen und stellt sie erstmals in einem übergreifenden Zusammenhang vor. Über die theoretische Grundlegung hinaus wird dabei auch die Entwicklung der Szenischen Interpretation deutlich. Erfolgte die Aneignung musikbezogener Erfahrungen Ende der 1970er Jahre zunächst über musikbezogene Themen und die Auseinandersetzung mittels szenischer Spielformen, bei denen Musik eingespielt wurde, so entwickelte sich das Konzept in den 1990er Jahren zur ‚Szenischen Interpretation von Musiktheater‘ als genuin operndidaktisches Konzept. Dieses ist inzwischen als fester Bestandteil an verschiedene Musiktheater gekoppelt, welche Szenische Interpretation als Spielkonzepte im Rahmen von Musikvermittlungsprogrammen anbieten.

Der erste Band der vorliegenden Schriftenreihe umfasst primär Texte von Wolfgang Martin Stroh, dem Begründer der Szenischen Interpretation von Musik und Theater, die durch Beiträge von Rainer O. Brinkmann und Ralf Nebhuth ergänzt werden. Die Thematik der hier zusammengestellten Aufsätze ist äußerst vielseitig und reicht von der Darstellung von Unterrichtsvorhaben im Rahmen der einphasigen Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg bis zu Grundfragen der Musikrezeption und -produktion. Hierbei wird neben der Theoriebildung immer auch auf Musikbeispiele und daran gebundene methodische Grundlagen der Szenischen Interpretation von Musik eingegangen.

Trotz aller Unterschiedlichkeit ist allen Beiträgen der Ansatz vom erfahrungsbezogenen Unterricht gemeinsam, wie er v.a. von Ingo Scheller entwickelt und dann von Wolfgang Martin Stroh für die Musikpädagogik weiter ausdifferenziert wurde. Dieser spezifische musikbezogene Erfahrungsbegriff begreift Erfahrungen als Produkte menschlicher Tätigkeit, die in der bewussten Auseinandersetzung mit Erlebnissen entstehen. Von hier wird auch der Bezug zum musikpädagogischen Handlungsbegriff deutlich, der musikalische Tätigkeit als Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln versteht. Dieser Ansatz besitzt auch im aktuellen musik- und theaterpädagogischen Diskurs hohe Aktualität, da es zum einen auf die Haltung zu einer Musik, nicht aber auf ‚richtig produzierte Töne‘, ankommt und es zum anderen immer auch um die kritische Reflexion musikbezogener Inhalte und Zukunftsfähigkeit des deutschen Kulturbetriebs geht.

Lars Oberhaus

Szenisches Spiel im Musikunterricht

Wolfgang Martin Stroh

Der vorliegende Beitrag ist das Zwischenergebnis der Zusammenarbeit des Autors mit Ingo Scheller an der Universität Oldenburg. Scheller hat in vielen Publikationen langjährige Erfahrungen mit szenischem Spiel im Deutsch-, Geschichts- und Sozialkundeunterricht dargelegt. Seit einiger Zeit versucht er zusammen mit dem Autor auch musikalische Elemente ins szenische Spiel zu integrieren. Die Unterrichtserprobung findet im Rahmen des Modellversuchs „Einphasige Lehrerausbildung“ statt. Zahlreiche Lehrer, Dutzende von Studenten und zahllose Schüler haben mit den szenischen Entwürfen Schellers erfolgreich bearbeitet. Die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich allerdings auf eine Unterrichtseinheit, die der Autor selbst an einem Gymnasium durchgeführt hat.¹

Beispiel aus dem Unterrichtsalltag

In der 11. Klasse eines Gymnasiums möchte der Musiklehrer die Schüler dazu bewegen, sich mit neuer Musik auseinander zu setzen. Missionarische Absichten liegen ihm fern. Er hat sich lediglich das Ziel gesetzt, dass die Schüler sich unvoreingenommen mit ungewohnter und schwieriger Kunstmusik auseinandersetzen, insbesondere anhören, über ihre Eindrücke diskutieren, die Absichten des Komponisten verstehen und begründet Kritik üben sollen. Um das Prinzip von Kunstmusik zu verdeutlichen, denkt sich der Lehrer eine Gegenüberstellung von Kunst-, Volks- und Unterhaltungsmusik aus, von Stücken, die zur selben Zeit entstanden bzw. mit der Menschen eines eingrenzbaeren Kulturkreises zur selben Zeit umgegangen sind: Arnold Schönbergs 2. Streichquartett op. 10, in dessen 2. Satz das Lied „Oh, du lieber Augustin“ verarbeitet ist (uraufgeführt 1908 in Wien), das Lied „Oh, du lieber Augustin“, das in Wien so bekannt gewesen sein muss, dass dem „lieben Augustin“ 1908 ein Denkmal errichtet worden ist, und Oscar Straus' „Ein Walzertraum“, 1908 in Wien uraufgeführt und in den folgenden Jahren über 1000mal in Wien wiederholt.

Der Musiklehrer stellt alle drei Musikstücke ausschnittsweise vor und bittet die Schüler, „unvoreingenommen“ zuzuhören und sich auf die jeweilige Musik einzulassen. Subjektive Eindrücke werden schriftlich festgehalten, die Wirkung der Stücke anschließend diskutiert. Der Lehrer strukturiert die Diskussion mit dem Ziel, den Schülern den Unterschied von Kunst-, Volks- und Unterhaltungsmusik zu verdeutlichen. Zugleich versucht er durch Hinzuziehung zeitgenössischer Dokumente die Schüler dazu zu bewegen, sich mit den Absichten der Komponisten bzw. der Funktion der Musikstücke auseinander zu setzen. Als geeignete Dokumente erscheinen ihm: Schönbergs Bericht über die Uraufführung seines 2. Streichquartetts, ein Brief Anton Webers über dieselbe Uraufführung, Bilder und Tatsachenberichte von der Einweihung des Augustin-Denkmal, Materialien über Marx Augustin (den „lieben Augustin“ des 17. Jahrhunderts). eine Anekdote über die Entstehung des „Walzertraum“, sowie

¹ Vgl. zusammenfassend Scheller 1981.

verschiedene Dokumente über die kulturelle, soziale und politische Situation im Wien der Vorkriegszeit.

Ein sozialgeschichtlicher Musikunterricht dieser Art, in dem die subjektiven Eindrücke der Schüler nicht unterdrückt werden, aber auch zeitgenössische Dokumente zu Wort kommen und das Ziel nicht die Apotheose bedeutender Komponisten und Werke, sondern das Verstehen von weithin Unverstandenem ist, entspricht sicherlich dem Anspruch des gymnasialen Oberstufen-Unterrichts. Sein methodisches Prinzip ist aber auch in anderen Schulstufen und Schularten anwendbar: der gezielte Wechsel von Hinhören, Selbstreflexion, dokumentarischer Arbeit (an Berichten, Bildern, Musiktexten), Diskussion. Und dennoch *liegt* dieser Art von Unterricht eine Selbsttäuschung von Lehrer und Schüler zugrunde, die – vor allem bei entlegeneren Inhalten (wie es Schönbergs Musik ist) – nicht selten zu Konflikten zwischen Lehrer und Schülern führt.

Selbsttäuschung über die Inszenierung von Situationen

Der Lehrer ist zusammen mit seinen Schülern im vorliegenden Beispiel der Meinung, die Schüler haben sich mit den drei erwähnten Musikstücken auseinandergesetzt. Dabei haben die Schüler – so meine These – weniger die dargebotenen Stücke verarbeitet, als vielmehr die Situation, die der Musiklehrer in Szene gesetzt, „inszeniert“ hat: da sitzt die Zwangsgemeinschaft „Klasse“ zwischen 10.45 und 11.30 Uhr im Musikraum und hört auf Anweisung „unvoreingenommen“ (d. h. stillgehalten und üblicher Reaktionsmöglichkeiten auf „Musik beraubt“) verschiedenartige Musik an, um anschließend noch etwas „Persönliches“ vor 25 Mitschülern und dem Lehrer darzubieten. Alle Aussagen, die in dieser ebenso selbstverständlichen wie erschreckend unnatürlichen und unmusikalischen Situation getroffen werden können, werden sich im Grunde auf diese Situation und nicht auf die „Musik an sich“ beziehen!

Die Selbsttäuschung von Lehrer und Schüler besteht also darin, dass Schüler in Äußerungen über „die Musik“ die vom Lehrer inszenierte Situation verarbeiten – und zwar ebenfalls auf eine vom Lehrer inszenierte Art und Weise. Wir haben uns an diese Täuschung – die übrigens auch für andre Arten von Inszenierungen gilt und dort eher bekannt ist (z. B. bei Rockkonzerten, in der Oper, beim Kirchenkonzert) – schon so sehr gewöhnt, dass wir sie nur aufgrund besonderer Vorfälle noch bemerken. Ein solcher Vorfall ereignete sich in meinem Unterricht, als ich die oben erwähnte Unterrichtseinheit durchführte:

Ich spielte den Schülern zunächst den Tanz um das Goldene Kalb aus der Oper „Moses und Aron“ vor und ließ die Schüler ihre Eindrücke in Stichworten aufschreiben. Anschließend las jeder seine Stichworte vor, ohne dass die anderen kommentieren durften (Prinzip des Brainstorming). Diese Phase der Stunde lief recht ruhig und diszipliniert ab. Die Aufgaben – Zuhören, Stillsitzen, Aufschreiben, Mitteilen – wurden von den Schülern akzeptiert. In der 2. Hälfte der Stunde besprachen wir wiederum in ordentlicher Weise Schönbergs Bericht über die Störungen anlässlich der Uraufführung seines 2. Streichquartetts. Die Schüler fragten dabei sich und mich, warum die Zuhörer, von denen wir annahmen, dass sie relativ gebildet und vornehm gewesen sind, gepfiffen und geschrien haben. Ich fragte in diesem Stadium der Diskussion zurück, warum eigentlich die Klasse ihren (offensichtlichen) Unmut über Schönbergs Musik vorher nicht anders als in der von mir vorgeschriebenen Form geäußert habe. An dieser Stelle der Diskussion wurde mir und den Schülern klar, dass die Reaktionen der Schüler auf die Musik von der Situation bestimmt waren, die ich inszeniert hatte. Selbst die Art und

Weise, Gefühle zu äußern, war organisiert worden. Das Verhalten des feinen Publikums im Schönberg-Konzert erschien plötzlich noch ehrlicher und „zwangloser“ als das von der Klasse in der eben vorliegenden Stunde praktizierte.

Allgemeine methodische Konsequenzen

Jeder Unterricht arbeitet mit Erfahrungen, die Schüler in Bezug auf das jeweilige Thema gemacht haben. Im Musikunterricht ist allgemein bekannt, dass musikalische Erfahrungen überwiegend außerschulische Erfahrungen sind. Allerdings beziehen sich Diskussionen und andere Formen der Verarbeitung solcher Erfahrungen doch fast immer auf Situationen, die der Lehrer im Unterricht inszeniert hat. Auch das Hereinholen von Erfahrungen von außerhalb der Schule ist ein solcher Inszenierungsprozess. So weiß jeder Musiklehrer, wie abhängig Schüleräußerungen über ihre Erfahrungen z. B. mit Diskotheken von der Situation sind, in der der Lehrer fragt; und dass Schüler oft ganz andere Erfahrungen artikulieren, wenn ihnen die Gelegenheit geboten wird, z. B. selbst eine Klassendisco zu konzipieren.

„Erfahrungsbezogener Unterricht“, wie er von Ingo Scheller programmatisch dargestellt – und in vielen neuen Didaktiken zumindest impliziert – worden ist und der in engem Zusammenhang mit dem hier dargelegten Konzept des szenischen Spiels steht, ist ein Unterricht, in dem schulische Erfahrungen vom Lehrer bewusst inszeniert werden und das Problem erkannt ist, dass außerschulische Erfahrungen vom Lehrer hereingeholt werden müssen und dieser Vorgang selbst eine Art In-die-Szene-Setzen ist. In einem solcher Unterricht ist sich der Lehrer auch bewusst, dass sich die Interessen der Schüler und die Diskussionen in Gruppen oder der Klasse immer auf Situationen, in denen Menschen mit Musik umgehen, und nicht so sehr auf die „Musik an sich beziehen.

Die Tatsache, dass der Musiklehrer Situationen inszeniert, in denen die Schüler mit Musik umgehen, und die sie in Lernprozessen verschiedenster Art aufarbeiten, ist also keineswegs ein (notwendiges) Übel, sondern eine Chance des Musikunterrichts. Der Lehrer sollte diese Chance nutzen und nicht die Tatsache verdrängen, dass er inszeniert und sich die Schüler nicht mit der „Musik an sich“, sondern mit Situationen, in denen sie mit Musik umgehen, auseinandersetzen. Ausgangspunkt meines Plädoyers für das szenische Spiel im Musikunterricht ist der Wunsch, diese Chance zu nutzen!

Möglichkeiten des szenischen Spiels im Musikunterricht

Dass das szenische Spiel zur Erarbeitung relativ komplexer persönlicher Erfahrungen mit Musik dienen kann, ist leicht einzusehen. So ist ein Thema wie „Diskothek“ in 8. und 9. Klassen gar nicht anders zu behandeln als dadurch, dass der Lehrer typische Konfliktsituationen erarbeiten lässt: zum Beispiel eine Auseinandersetzung zwischen Vater und Tochter über den Zeitpunkt des Nach-Hause-Kommens, oder ein Gespräch zwischen zwei Freunden, von denen der eine seine Freizeit in Diskotheken, der andere im Sportverein verbringt). Diese Art, Probleme Jugendlicher in der Schule zu behandeln, soll uns im Weiteren aber nicht so sehr interessieren, weil sie nicht musikunterrichtsspezifisch ist. Wir haben es hier mit dem szenischen Spiel (genauer: Rollenspiel) im Deutsch-, Sozialkunde- oder Musikunterricht zu tun, das nicht mit musikalischer Tätigkeit im engeren Sinne verbunden ist.

Das Problem des szenischen Spiels im Musikunterricht entscheidet sich an der Frage, wie musikspezifische Ziele mit Hilfe des szenischen Spiels erreicht werden können. Hierbei geht

es sowohl um die Verbindung des szenischen Spiels mit musikpraktischer Arbeit, als auch um die Erarbeitung typischer Inhalte des Musikunterrichts. Es sollen im Folgenden die Möglichkeiten des szenischen Spiels an dem zu Beginn erwähnten Unterricht erörtert werden. Ziele und Materialien der Unterrichtseinheit werden nicht verändert. Es sollen aber die vom Lehrer inszenierten Situationen jetzt mit den Schülern zusammen erarbeitet, bewusster gestaltet und explizit in den anschließenden Diskussionen aufgearbeitet werden. Der Ablauf der Unterrichtseinheit verändert sich dabei folgendermaßen (s. nebenstehendes Schema).

Im Folgenden sollen 5 Möglichkeiten szenischer Darstellungen im Rahmen der erwähnten Unterrichtseinheit schematisch abgehandelt und dargestellt werden². Jeder Abschnitt gliedert sich in vier Teile:

- Spielanweisung und/oder vorgelegte Materialien
- Handlungsziele der Schüler
- Mögliche Schwierigkeiten bei der szenischen Darstellung Verbindung mit musikpraktischer Tätigkeit
- Fragestellungen zur Auswertung und Diskussion
- Allgemeine Bemerkungen zum Typ der szenischen Darstellung

1. Die Einweihung des Denkmals vom „lieben Augustin“ 1908 in Wien



a) Die Schüler sollen die Einweihungszeremonie spielen. Es soll eine kurze Rede des Bürgermeisters Dr. Luegers, von der einige Zitate wörtlich vorliegen³, und eine Darbietung des Lieds „Oh, du lieber Augustin“ vorkommen.

b) Die Schüler müssen sich überlegen, mit welchen Argumenten ein Bürgermeister vor der Wiener Bevölkerung begründet, dass die Stadt Geld für ein solches Denkmal ausgibt. Sie müssen sich auch überlegen, wie ein so „triviales“ Lied wie „Oh, du lieber Augustin“ bei einer städtischen Feier wirkungs- und würdevoll eingebracht werden kann.

c) Warum wurde gerade dem „lieben Augustin“ und nicht dem „Hänschen klein“ ein Denkmal gesetzt? Warum gerade in Wien und nicht – beispielsweise – in Berlin? Warum wurde gerade 1908 und nicht 1848 oder 1949 solch ein Denkmal eingeweiht?

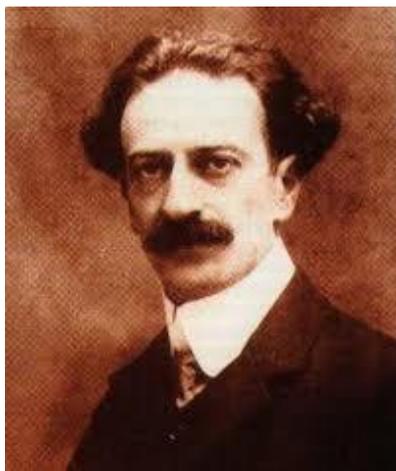
² Die Unterrichtseinheit wurde 2007 vollständig publiziert. Vgl. Stroh 2007.

³ „Was glaubt's Leuteln, was glaubt's, möcht' der liebe Augustin, der Lump, sagen, wenn er hier unter uns stehen und sein eigenes Denkmal sehen würde!“ (Grun 1961, S. 407-408)

d) Es handelt sich hier um ein eng umgrenztes Rollenspiel. Besonders vielfältige Lösungen gibt es bei der musikalischen Aufgabe, das Lied „darzustellen“. (Hierbei hat sich übrigens gezeigt, dass auch Schüler der reformierten Oberstufe im Rahmen eines solchen Spiels ein triviales Liedchen singen!)

<i>Ablauf gemäß dem oben erwähnten Beispiel</i>	<i>Ablauf als erfahrungsbezogener Unterricht mit szenischem Spiel</i>
Lehrer stellt Materialien zusammen (zeitgenössische Dokumente)	Lehrer stellt Materialien (zeitgenössische Dokumente) und Ideen von Szenen zusammen.
Lehrer führt Musik vor (also einen Teil der Materialien): Inszenierungstyp I	Aufgrund der Szenenvorschläge des Lehrers und der Materialien erarbeiten die Schüler szenische Darstellungen. Die szenische Vorführung folgt.
Höreindrücke werden gesammelt: Inszenierungstyp II	Auswertung der szenischen Darstellung: 1. In Bezug auf den Inhalt für sich genommen
Lehrer legt weitere Materialien vor (Dokumente). Hierzu Gruppenarbeit, dann gemeinsame Diskussion.	2. Im Hinblick auf die vorliegenden Dokumente. (Frage: War die Darstellung „realistisch“, utopisch usf.?)

2. Wie Oscar Straus die Walzertraum-Melodie fand



a) Den Schülern liegt eine von Bernhard Grun geschilderte Anekdote über die Entstehung des Walzertraums vor:

Eines Abends saßen die beiden im „Eisvogel“ zusammen, einem jener Restaurants im Prater, und erfreuten sich der ersten gebratenen Hühnchen mit Gurkensalat, als zwölf/ Mädchen in weißen Gewändern und blauen Schärpen die Plattform bestiegen. Sie hießen die „Prater-Schwalben“ und begannen, die Ouvertüre zu den „Lustigen Nibelungen“ zu spielen. Schwacher Applaus folgte dem Stück. Dann nahm die Leiterin der Kapelle ihre Violine und begann mit den ersten Takten von „An der schönen blauen Donau“. Die Haltung der Zuhörer änderte sich schlagartig. Messer und

Gabel wurden beiseite gelegt, die Hühnchen auf den Tellern wurden kalt, der Wein im Glase warm und alle Gesichter wurden rund vor Vergnügen. Oscar bemerkte die Veränderung der Stimmung. Die Kühle, die bei seinem Stück geherrscht und der Enthusiasmus, der Johann Strauß' Musik gefolgt war, gaben ihm Stoff für viele Gedanken. Plötzlich erschien ihm die Spannung der letzten Monate zu lösen, die Probleme erschienen ihm ungemein wenig kompliziert, und er sah ganz deutlich einen Weg vor sich: er musste einfache, echte Wiener Musik schreiben!

Mittlerweile war die blonde Kapellmeisterin – die später Vorbild für die Franzi im „Walzertraum“ werden sollte – zu Straus gekommen. Da sie wusste, wer er war, grüßte sie und sagte mit entwaffnender Naivität: Sagen Sie, Herr Straus, warum schreiben Sie nicht einmal einen wirklich lustigen Walzer für uns Mädchen? Die Gräfin blickte mit gequältem Entsetzen von

ihrem Teller zu Straus auf; der aber lächelte, seinen Bleistift aus der Tasche nahm, fünf Linien aufs Tischtuch zog und begann Noten zu kritzeln. Inzwischen verwandelte sich die



Überraschung der Gräfin nur unverhohlenen Ärger und, obgleich Oscar vier Takte im 3/4-Takt gefunden und niedergeschrieben hatte, endete dieser Abend mit einem Missklang.

Am nächsten Abend aber saß Straus wieder im „Eisvogel“, nachdem er den ganzen Tag über an seinem neuen Walzer gearbeitet hatte. Er zeigte ihn der Kapellmeisterin, die die Melodie summt, während sieh Oscar ans Klavier setzte und zu spielen begann. Die andern Mädchen folgten mit ihren Instrumenten; eine authentische Szenerie, lange bevor in Hollywood solche Szenen zum Gemeinplatz aller Musikerbiographien werden sollten...

Die Schüler sollen die geschilderte Szene nachspielen. Dabei sollte nur im Notfall die Musik vom Plattenspieler erklingen; besser wäre in jedem Fall eine mäßig gute Live-Aufführung. Die beobachtenden Schüler sollen beson-

ders auch auf die Haltungen der Spieler achten.

b) Die Schüler müssen verschiedenartige Musikstücke realisieren. Zudem müssen sie im Gespräch zwischen Gräfin M. und Oscar Straus sich alle möglichen Argumente für und gegen die Unterhaltungsmusikproduktion ausdenken.

c) Ist Straus ein Komponist, der dem Volk aufs Maul schaut, oder ein raffiniert kalkulierender Geschäftsmann? Wenn diese Geschichte erfunden ist, warum ist sie gut erfunden? Kann diese Geschichte allein den Erfolg der Operette „Ein Walzertraum“ erklären?

d) Bei dieser Szene liegt faktisch ein komplettes Drehbuch vor. (Daher können die Spieler weitgehend sich auf Haltungen und Darstellungsweisen konzentrieren.) Im Spiel selbst werden musikalische Fertigkeiten gefordert. Offenere Formen des Rollenspiels finden im Gespräch zwischen Gräfin und Straus statt. Als „Konfrontationsspiel“ inszeniert kann auch der Lehrer die Position der Gräfin übernehmen und gezielt die spielenden Schüler zu Gegenargumenten provozieren.

3. Zerspielen von „Oh, du lieber Augustin“

a) Den Schülern werden kleine Spielmodelle vorgelegt, anhand derer sie das Lied „Oh, du lieber Augustin“ improvisatorisch bearbeiten sollen. Diese Modelle basieren auf Kompositionsprinzipien, die Schönberg in seinem 2. Streichquartett angewandt hat: Polytonalität,

Polymodalität, Ostinato-Begleitung, Motivwiederholung innerhalb der Melodie, Motivabspaltung und -fortführung usf.) Mit diesen „kaputten“ Augustin-Versionen wird eine kleine „Show“ – mit Ansager, Playbacks etc. – organisiert.

b) Das Zerspielen der Melodie macht Spaß. Obgleich die Melodie recht trivial ist, wird sie als Basis von Spielmodellen akzeptiert. Musikpraktische Fertigkeiten jeden Niveaus können produktiv eingebaut werden.

c) Die Show wird dem Schlussteil des 2. Satzes von Schönbergs 2. Streichquartett gegenübergestellt. Welche im Lied „Oh, du lieber Augustin“ enthaltenen Ausdrucks- und Darstellungsmöglichkeiten entfalten die beiden Darbietungsformen Show und Streichquartett?

d) Das im engeren Sinne szenische Element ist bei dieser Darstellung in den Hintergrund gerückt. Allerdings kann die krude Art, wie improvisatorisch-spielerisch in Schönbergs Idiom mit dem Lied umgegangen wird, bereits selbst als ein szenisches Spielen bezeichnet werden. Szenisches Spiel rückt hier in die Nähe dessen, was in der Gruppenimprovisation

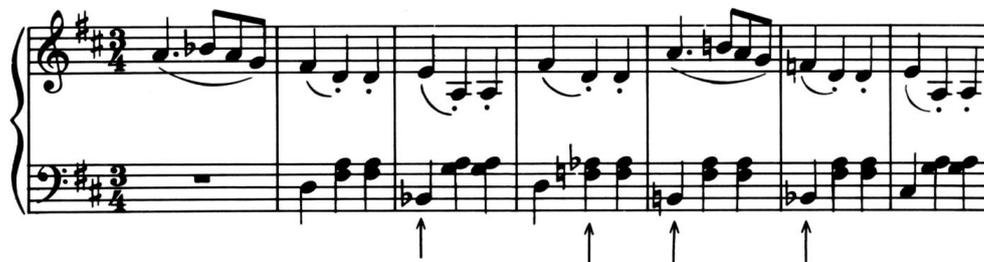
„Oh, du lieber Augustin“ - Melodie



Spielmodell Moll-Dur



Spielmodell "falsche Töne"/chromatischer Bass



Spielmodell Ostinatobegleitung



„Spielkonzept“ heißt.

4. Beim Gläschen Wein am Abend des 21. Dezember 1908

a) Nach der Uraufführung des 2. Streichquartetts sitzt Schönberg mit seinen Schülern, den Interpreten und dem Konzertveranstalter in einem Wiener Weinlokal. Man diskutiert, wie in Zukunft solche Skandale verhindert werden können. Dabei soll auch deutlich werden, wie die Beteiligten den Skandal interpretieren. Es liegen Dokumente über die Uraufführung, nicht jedoch die Äußerungen Schönbergs und Weberns den Schülern vor.

b) Die Schüler sollen verschiedene Möglichkeiten, wie Menschen mit einem Misserfolg „umgehen“, erarbeiten. Die Personen des Gesprächs sollen unterschiedliche Standpunkte vertreten: Schönberg den des missionarischen Künstlers, die Interpreten den des nach Anerkennung strebenden Musikers usf.

c) In der Auswertung werden die erspielten Argumente und Lösungswege mit originalen Dokumenten konfrontiert: einen Brief Weberns an Schönberg über die Uraufführung, Schönbergs späteren Äußerungen zum Skandal und Schönbergs Konzeption eines „Vereins für musikalische Privataufführungen“.

d) Es handelt sich hier um ein konventionelles Rollenspiel. Varianten sind denkbar:

Die unter c) genannten Dokumente werden während des Spiels eingeführt im Sinne eines „reitenden Boten“, der Weberns Brief bringt.

Das Dokument über den „Verein für musikalische Privataufführung“ (vgl. Kasten!) wird in verschiedenen „Haltungen“ verlesen. Jede Lesung soll andere Akzente setzen und dabei den vielschichtigen Charakter des Dokuments herausarbeiten (z. B. als polizeiliche Maßnahme, als elitäres Kunsturteil, als resignierte Äußerung).

Verein für musikalische Privataufführungen in Wien
(Leitung: Arnold Schönberg)

veranstaltet jeden Montag Abend im Saale des Klubs österreichischer Eisenbahnbeamten I. Nibelungengasse 3 ein Konzert. Zutritt ist nur den Mitgliedern gestattet. Aufnahme neuer Mitglieder erfolgt eine halbe Stunde vor jedem Vereinskonzert an der Abendkassa. Das Mitglied verpflichtet sich auf ein Jahr vom Eintrittsmonat an gerechnet.

Die Mitgliedsbeiträge stufen sich je nach der gewählten Sitzkategorie in 7 Klassen ab. Diese Einführung deckt sich mit der Neigung des Publikums, eine den persönlichen Vermögensverhältnissen entsprechende Sitzkategorie zu wählen. Dabei wird natürlich vorausgesetzt, daß Wohlhabendere die ersten vier Klassen wählen, da die letzten 3 Klassen für Unbemittelte reserviert bleiben müssen. Der Mitgliedsbeitrag kann auf einmal oder in Raten bezahlt werden.

Klasse	Gesamtbeitrag	Grundgebühr	3 Vierteljahrsraten oder	9 Monatsraten
I	K 2300	K 500	à K 600	à K 200
II	K 1380	K 345	à K 345	à K 115
III	K 1020	K 255	à K 255	à K 85
IV	K 780	K 195	à K 195	à K 65
V	K 540	K 135	à K 135	à K 45
VI	K 360	K 90	à K 90	à K 30
VII	K 240	K 60	à K 60	à K 20

Die Grundgebühr wird beim Eintritt entrichtet.
Alle Zuschriften sind zu richten an den Sekretär Herrn Josef Rufer, III. Keilgasse 4.
Geldsendungen an „Kompas“, Allgemeine Garantiebank, I. Graben 29a zu Händen „Verein für musikalische Privataufführungen in Wien“ oder mittels Erlagscheines.

5. Publikumsreaktionen

a) Einige Schüler werden „eingeweihet“: sie sollen während der nächsten Hörstunde sich ungewöhnlich benehmen. Durch dies Benehmen sollen sie einerseits bestimmte Hörtypen darstellen, andererseits die Klasse provozieren, da sie aus der üblichen Schülerrolle herausfallen (vgl. die Ausführungen oben zur Inszenierung einer Hörstunde).

b) Die scheinbar konventionelle Hörstunde – es erklingt beispielsweise ein Stück von Schönberg – wird gezielt gestört (durch Tanzen, Körperwippen, auffälliges Versinken usw.). Erst nach einer längeren Phase der Ungewissheit wird den übrigen Schülern klar, dass einige bewusst gespielt haben.

c) Warum sind Publikumsreaktionen im Konzertsaal anders als Schülerreaktionen im Musikunterricht?

d) Es handelt sich hier um „unsichtbares Theater“, das von Augusto Boal entwickelt und als politisches Straßentheater bekanntgeworden ist (Boal 1979, S. 28).

„Der im November 1918 gegründete Verein hat den Zweck, Arnold Schönberg die Möglichkeit zu geben, dass er seine Absicht: Künstlern und Kunstfreunden eine wirkliche und genaue Kenntnis moderner Musik zu verschaffen, persönlich durchführe.

Zur Erreichung dieses Zieles sind drei Dinge erforderlich: Erstens: Klare, gut studierte Aufführungen. Zweitens: Oftmalige Wiederholungen. Drittens: Die Aufführungen müssen dem korrumpierenden Einfluss der Öffentlichkeit entzogen werden, das heißt: sie dürfen nicht auf Wettbewerb gerichtet sein und müssen unabhängig sein von Beifall und Missfallen.

Bedeutung und Stellenwert des szenischen Spiels

Die Diskussionen, die sich an szenische Darstellungen von musikalischen Problemen anschließen, sind oft außerordentlich differenziert und lebhaft. Dies ist meines Erachtens nicht auf die äußerliche Motiviertheit der Schüler zurückzuführen, die daher rührt, dass sie auch mal spielen durften und das Spielen Spaß gemacht hat. Denn dann wäre nicht zu erklären, warum sich gerade im Musikunterricht so schwer differenzierte Diskussionen an musikpraktische Aktivitäten, die der Klasse Spaß gemacht haben, anschließen lassen. Ich führe die Qualität jener Diskussionen auf andere Ursachen zurück: Einmal können sich die Schüler im szenischen Spiel besser einbringen, weil die Lernsituation nicht mehr auf einer

Selbsttäuschung über den Zwangscharakter der Situation beruht. Zum zweiten werden ein Thema, ein Problem oder eine historische Begebenheit wesentlich konkreter erfahren, wenn sie gespielt werden. Drittens wird dem Interesse der Schüler an musikalischer Tätigkeit durch die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der szenischen Darstellung weit mehr als durch ein Hinhören auf Musikstücke und ein verstehendes Studieren von Dokumenten entsprochen. Schließlich zwingt die Aufgliederung des Lernstoffes in spielbare Szenen den Lehrer bereits bei der Vorbereitung, sich erfahrungs- und schülerbezogener als sonst üblich zu verhalten.

Dennoch ist das szenische Spiel, wie es im vorliegenden Aufsatz dargestellt worden ist, nur eine von mehreren möglichen Unterrichtsaktivitäten. Der Aufsatz stellt kein Plädoyer dafür

dar, sämtliche Lern- und Arbeitsformen in Formen des szenischen Spiels umzuwandeln – es sei denn, man fasst den Begriff sehr weit. Vor allem die breite Palette musikpraktischer Lernformen kann nicht ganz im szenischen Spiel aufgehen, auch wenn sich zielgerichtete musikpraktische Übephasen oft mit der Vorbereitung einer szenischen Darstellung verbinden lassen (und verbunden werden müssen). Abschließend soll auch noch erwähnt werden, dass es gute Erfahrungen mit szenischem Spiel der hier dargestellten Art als einer Möglichkeit zur Entwicklung und Einstudierung eines Schulspiels oder Musicals von repräsentativem oder schulöffentlichem Charakter gibt (Schaarschmidt 1979). Auch die Verbindung von szenischem Spiel und Liedeinstudierung ist bereits oft dargestellt und mit Erfolg erprobt (Merk 1981). Szenisches Spiel ist auch eine gute Möglichkeit, Tonbandproduktionen (Hörspiel, Collage usw.) vorzubereiten. Kurzum, es gibt kaum eine heute im Musikunterricht gebräuchliche Unterrichtsaktivität, die sich nicht mit szenischem Spiel verbinden, anreichern, vorbereiten oder neu akzentuieren ließe.

Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht

Wolfgang Martin Stroh

1. Erfahrungs-Tatsachen

Musikpädagogen sind sich heute wohl über folgende Punkte einig:

- Schüler machen primär musikalische Erfahrungen außerhalb der Schule und zum Teil in gezielter Opposition zu Schule.
- Gegenüber den außerschulischen stellen die im Musikunterricht ermöglichten musikalischen Erfahrungen lediglich Sekundär-Erfahrungen dar.
- Musikunterricht ist nur zu legitimieren, wenn er die schulischen Erfahrungen in eine bewusst beabsichtigte Beziehung zu den außerschulischen Erfahrungen setzt. Dabei gibt es verschiedene didaktische Konzeptionen (siehe weiter unten).
- Die nachhaltigsten Erfahrungen, die Schüler in der Schule (und im Musikunterricht) machen, sind keineswegs immer die vom Lehrer intendierten und im Lehrplan verzeichneten Erfahrungen. Schüler verarbeiten viele inoffizielle Erlebnisse viel intensiver als die vom Lehrer initiierten.
- Der Musiklehrer, der mit musikalischen Erfahrungen der Schüler – in welcher Absicht auch immer – arbeiten will, versteht sich weniger als Belehrender, sondern vielmehr als „Organisator von Lernsituationen“ (Hentig 1972, S. 23 und 28).

Es nimmt nicht wunder, dass sich heute viele musikdidaktische Konzeptionen mit dem Erfahrungsbegriff abmühen. Musikalische Erfahrungen sind das, was der Umgang mit Musik ermöglichen soll und ermöglicht. Der Umgang mit Musik an sich ist pädagogisch kaum interessant (außer eventuell in quantitativer Hinsicht). Interessant sind die musikalischen Erfahrungen, die Schüler machen, wenn sie mit Musik umgehen.

Hier einige Beispiele für die Verwendung des Erfahrungsbegriffs in neueren musikdidaktischen Äußerungen:

(1) Hermann Rauhe hat jüngst gefordert, dass die schulische Musikerziehung „zum sinnvollen Umgang mit den Medien befähigen“ soll (Rauhe 1984, S. 8). Den Weg dahin sieht er darin, dass durch aktives Musikmachen „die medial vermittelten Musikeindrücke und ihre Auswirkungen auf die Musikrezeption“ „bewältigt“ werden könnten (ebenda). Dies heißt nichts anderes, als dass die Erfahrungen, die Schüler mit den Massenmedien machen, in der Schule verarbeitet werden sollen – und zwar durch Musizieren. (Vor 10 Jahren sollte ein ähnliches Ziel durch kritische Reflexion erreicht werden.)

(2) Rudolf Nykrin nennt als wichtigstes Ziel des Musikunterrichts, dass „Defizite musikalischer Erfahrungen, wie sie Schüler in den Erziehungsprozess mitbringen, zu verringern und zu korrigieren“ seien (Nykrin 1978, S. 129). Wenn beispielsweise der überwiegende Umgang mit Musik rezeptiv-passiv ist, so wird gefordert, dass er in der Schule - zum Ausgleich - produktiv-aktiv sein soll. In diesem Sinne haben Volker Schütz und Wulf Dieter Lugert vor Jahren die „hypothetische Vorentscheidung getroffen, den (re)produzierenden

und transponierenden Umgang mit Rockmusik in den Mittelpunkt der unterrichtlichen Arbeit zu stellen" (Schütz 1982, S. 170). Inzwischen hat Schütz seinen Ansatz weitgehend im Sinne eines „erfahrungsbezogenen Unterrichts“ begründet – wovon noch kurz die Rede sein wird.

(3) Christoph Richter schließt mittels hermeneutischer Interpretation Musik „für Erfahrungen und für das Interesse der Schüler“ auf (Richter 12/1983, S. 20). Er nimmt an, dass es keinem Menschen schaden kann, wenn er möglichst viele Erfahrungen macht und sich mit besonderen Erfahrungen, die Dritte - vor allem Musiklehrer - gemacht haben, auseinandersetzt. Die Schüler sollen, kurz gesagt, im Musikunterricht mit neuen, ihnen ungewohnten musikalischen Erfahrungen konfrontiert werden. Richter bezieht sich dabei vornehmlich auf Kunstmusik. Wenn Jürgen Terhags Beobachtungen über die Unverträglichkeit von Rock-Erfahrungen der Junglehrer und Schüler stimmen, wird sich aber auch die Rock-Didaktik Richters Argumentation anschließen müssen (Terhag 1984, S. 345-349). Gegenüber diesen Positionen, in denen der Erfahrungsbegriff doch eher „nebenbei“ vorkommt - eine Ausnahme bildet Nykrins Buch -, geht Ingo Scheller in seinem Buch *Erfahrungsbezogener Unterricht* (1981) von einem theoretisch genau bestimmten Erfahrungsbegriff aus (Scheller 1981). Im folgenden Beitrag soll von Schellers Konzept und seiner Bedeutung für den Musikunterricht die Rede sein.

Die schulische Aufarbeitung und Thematisierung von musikalischen Erfahrungen, die Schüler außerhalb der Schule machen, steht vor denselben Problemen, die sich im Sozialkundeunterricht bei Themen wie Jugendkriminalität, Familie, Jungen/Mädchen-Rolle, Drogen usw. stellen. Da Schellers Konzept für den Deutsch- und Sozialkundeunterricht entwickelt worden ist, war es reizvoll, Schellers Lösungen - die bereits viele Lehrerinnen und Lehrer mit Erfolg anwenden – im Musikunterricht auszuprobieren. Dabei greifen wir bewusst Themen und Ziele auf, die Anfang der 70er Jahre von Musikpädagogen diskutiert und heute weitgehend ad acta gelegt worden sind: die kritische Reflexion des alltäglichen Umgangs mit Musik. (Im Unterschied zur Musikdidaktik der frühen 70er Jahre findet bei Scheller diese Reflexion nicht als „Aufklärungs“- oder „Sensibilisierungs“-Kampagne statt.)

Der folgende Bericht bezieht sich auf 14 Unterrichtsvorhaben im Rahmen der einphasigen Lehrerbildung in Oldenburg. In einem solchen Unterrichtsvorhaben arbeiten „Kontaktlehrer“ (das sind die einphasigen Mentoren), Studenten und Hochschullehrer über ca. 2 Semester zusammen. In die Unterrichtsvorhaben integriert ist ein Schulpraktikum. Der Umfang einer Unterrichtseinheit, die in den vorliegenden Vorhaben realisiert wurde, betrug zwischen 12 und 22 Unterrichtsstunden. Ingo Scheller und ich betreuten von Universitätsseite aus die Vorhaben, die in den Fächern Deutsch und Musik durchgeführt wurden. Doch nun zu den Eigentümlichkeiten von Schellers erfahrungsbezogenem Unterricht.

2. Aneignung von Erfahrungen durch musikalische Verständigung über Erlebnisse

Erfahrungen werden *gemacht*, sie sind Produkte menschlicher Tätigkeit. Beim Machen von Erfahrungen benötigt der Mensch seinen Kopf, er muss denken:

Hentig (1973, S. 21): Erfahrungen erscheinen irgendwo in der Mitte zwischen (sinnlicher) Wahrnehmung und (theoretischer) Vorstellung.

Nykrin (1978, S. 23): Erfahrungen können wir auffassen als von einer Person zum individuellen (personalen) Handlungs- und Deutungshintergrund verarbeitete Wahrnehmungen von Reizen, Situationen und Geschehnissen, an denen sie beteiligt war.

„Erfahrungen entstehen erst in der aktiven, bewussten Auseinandersetzung mit Erlebnissen“ schreibt Scheller. Das erste, was der erfahrungsbezogene Unterricht leisten muss, ist die gemeinsame Verarbeitung von Erlebnissen zu Erfahrungen, denn „erst wo Erlebnisse ... zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, dass man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert“ (Scheller 1981, S. 63). Erfahrungen werden „gemacht“, indem sich Schüler gemeinsam über Erlebnisse verständigen. Diesen Prozess nennt Scheller „Aneignung von Erfahrungen“ – was mehr als Erfahrungsaustausch und weniger als eine Verarbeitung von Erfahrungen ist.

Soll sich der Schüler selbst „produzieren“, so fällt dem Lehrer eine neue Rolle zu, die bereits Hentig 1973 in vier Punkten beschrieben hat: Der Lehrer soll ein Vermittler von Informationen, ein Organisator von Lernsituationen, das Modell eines lernenden, handelnden, genießenden und sich selbst bestimmenden Menschen und ein Freund sein (Hentig 1973, S. 37). Hentigs Lehrer ist kein Vermittler von Erfahrungen! Er ist auch kein Vermittler zwischen Schüler und Unterrichtsinhalt, wie es Christoph Richter gesehen hat (Richter 11/1983, S. 25).

Auch für Scheller ist der Lehrer zunächst ein guter und ideenreicher Organisator, der zum Beispiel als Spielleiter durchaus autoritär sein kann. Die methodischen Bemühungen des Lehrers richten sich im wesentlichen auf Unterrichtsformen, die „Verständigungsformen“ über Erlebnisse sein können. Sprechen, Schreiben, Literatur-Lesen, Fotografieren und szenisches Spielen hat Scheller in seinen Schriften ausführlich dargestellt. Dem szenischen Spiel gibt er neuerdings eindeutig den Vorzug. Immer wieder heißt es bei Scheller, dass auch eine musikalische Verständigung denkbar wäre, vor allem im Hinblick auf Hauptschüler, denen „die Sprache als [...] Verständigungsmittel nicht mehr ausreicht“ (Scheller 1981, S. 62).

Aufgrund der Hypothese, dass musikalische Verständigung über Erlebnisse bei der Aneignung von Erfahrungen jenseits der Sprache gute Dienste leisten könnte, haben Scheller und ich die Lehrenden der erwähnten Unterrichtsvorhaben aufgefordert, möglichst umfassend musikalische Verständigungsformen auszuprobieren. Als Vorbereitung hatten wir (nach dreimonatiger Vorbereitungszeit) eine vierstündige musikalisch-szenische Straßenaktion durchgeführt, in der wir zahlreiche musikalische Verständigungsformen losgelöst vom „Zwang“, Musikunterricht abhalten zu müssen, durchgespielt hatten. Die Erfahrungen, die von den Lehrenden (musikalisch) angeeignet werden sollten, brauchten *nicht* musikspezifisch zu sein; denkbar waren auch Themen wie: Außenseiter, Familie, Junge-Mädchen, Arbeitslosigkeit, Drogen, Cliques, Umgangsformen, Vorurteile usw.

Bereits bei der Unterrichtsvorbereitung, spätestens jedoch nach den ersten Stunden, tendierten die Lehrenden dazu, zwei Möglichkeiten, das Vorhaben durchzuführen, eindeutig zu bevorzugen: Entweder wurden die (nicht musikspezifischen) Erlebnisse zwar mittels Liedern oder Musikstücken in den Unterricht hereingeholt, die Verständigung über die Inhalte der Lieder und Stücke vollzog sich dann aber nicht-musikalisch, überwiegend mit szenischen Mitteln. Oder die Lehrenden wählten, um musiknahe zu bleiben, musikspezifische Erlebnisse aus, verständigten sich aber auch hierüber wiederum sprachlich oder szenisch. Schematisch dargestellt:

	<i>Art der Erlebnis- se:</i>	<i>symbolische (Zwi- schen-) Form des Erlebnisses:</i>	<i>Art der Verstän- digung</i>	<i>gemachte Erfah- rung</i>
<i>Möglichkeit</i>	nicht musik- spezifisch	musikalisch (Lied u.a.)	nicht musik- spezifisch (sze- nisch, sprachlich)	nicht musik- spezifisch
<i>Möglichkeit</i>	musik-spezifisch	nicht musik- spezifisch	nicht musik- spezifisch (sze- nisch, sprachlich)	musik-spezifisch
<i>nicht gewählte Möglichkeit</i>	nicht musik- spezifisch	musik-spezifisch	musik-spezifisch	nicht musik- spezifisch

Drei Vorhaben gingen im Wesentlichen so vor, dass Lieder szenisch erarbeitet, d. h. die Inhalte gespielt wurden. Anschließend wurden die in den Liedern (von Lindenberg, Müller-Westernhagen, Grips-Theater) abgehandelten Probleme und die Art der szenischen Interpretation weiterentwickelt, woraus schließlich ein neues Lied entstand, das einstudiert und vorgeführt wurde. Eine ähnliche Unterrichtseinheit hieß „szenische Darstellung ‚engagierter‘ Lieder“.

In sieben Vorhaben wurden musikalische Themen gewählt („Stars und Fans“ und Musikgeschmack), die Aneignung entsprechender Erfahrungen aber ausschließlich über Diskussionen und szenische Spielformen vorgenommen. Beim szenischen Spiel wurde allerdings auf charakteristische Weise Musik eingesetzt. Zum Beispiel: Während der Vorführung sog. Standbilder wurde Begleitmusik passend eingespielt (vom Gitarrenlied zum Pauken-Rhythmus), um die emotionale Wirkung der Bilder zu intensivieren.

Drei weitere Vorhaben bearbeiteten Themen wie „Cliques“ oder „Punks“, indem sie ein kleines Theaterstück ausarbeiteten und vorführten, wobei die Vorführung mit Musikeinlagen und Liedern durchsetzt war.

Lediglich in einem Vorhaben, von dem ich bereits in *Musik und Bildung* 6/82, S. 406, berichtet habe, wurde eine rein musikalische Verständigung über musikalische Erfahrungen der Schüler inszeniert. Wir haben im Sinne kleiner Spielkonzepte das Lied *O, du lieber Augustin* kaputt gespielt und anschließend – nun aber wieder sprachlich! – über Hörerfahrungen mit atonaler Musik diskutiert. In diesen Musikstunden haben sich die Schüler die Erfahrungen angeeignet, dass „schräg“ zu spielen sehr lustvoll sein kann, obgleich einem beim Hören atonaler Musik leicht „die Klappe runter fällt“.

Unsere Beobachtung, dass die Lehrenden offensichtlich Schwierigkeiten hatten, „rein musikalische“ Verständigungsformen zu finden, weist nicht nur darauf hin, dass die erwähnte außerschulische Straßen-Aktion ebenfalls Musik sprachlich und szenisch funktionalisiert hatte, und dass Scheller und ich auch nicht ganz genau wussten, was eine „rein musikalische“ Verständigung sein sollte; die Schwierigkeiten waren auch Anlass für uns, einige charakteristische Probleme klarer zu sehen:

(1) Entgegen der Annahme, die Sprache stelle ein vermitteltes und – vor allem Hauptschülern – weniger zugängliches Symbolsystem dar, erweist sich musikalische Kommunikation ohne sprachliche oder szenische Hilfe als entweder zu ungenau oder zu schwierig. Probleme jugendlicher, jugendliche Alltags-Erfahrungen und -Erlebnisse sind viel zu differenziert, um

rein musikalisch abhandelbar zu sein. Selbst die musikalische Verständigung über Erlebnisdimensionen wie Angst, Einsamkeit, Unruhe, Sehnsucht erfordert sehr elaborierte Beherrschung des Symbolsystems Musik.

(2) Rein musikalische Verständigungsformen waren am ehesten möglich, wenn die Erlebnisse selbst immanent-musikalisch gewesen sind. Die musikalische Verständigung selbst erforderte aber einen erheblichen technischen und musikdidaktischen Aufwand (vgl. Stroh 1984, S. 15-21, im Fall der erwähnten Spielkonzepte).

(3) So schwer es ist, im Deutsch-, Sozial- oder Erdkundeunterricht musikalische Verständigungsformen einzusetzen, so einfach und naheliegend ist es, sich – umgekehrt – im Musikunterricht musikalische Erfahrungen mit nicht musikspezifischen Mitteln anzueignen.

(4) Der hohe Anspruch der aktiven, bewussten Aneignung von Erfahrungen ist schwer mit dem üblichen Musizieren im Musikunterricht zu vereinen. Allerdings ist dieser Anspruch wohl deshalb so hoch, weil nur an relativ kurzfristige Aneignungsprozesse gedacht ist. Volker Schütz weist darauf hin, dass ja Rockmusik wichtige „Erfahrungen für die jeweiligen Hörer und Musiker zu organisieren versucht und mehr oder weniger gelungen zum Ausdruck bringt“ (Schütz 1982, S. 170); es müsse möglich sein, solche Erfahrungen auch dadurch anzueignen, dass Rock musiziert wird; ja, dies sei die einzige Möglichkeit „Reflexionsprozesse zu initiieren“ wegen des nonverbalen Zugangs jugendlicher zur Rockmusik (Schütz 1984, 71). Hierbei heißt Musizieren allerdings mehr als das bloß Einstudieren eines Titels: Es ist die komplette Organisation solch einer Einstudierung. Im Übrigen tut es dem Musizieren keinen Abbruch, wenn man feststellt, dass es zur Aneignung von Erfahrungen im außerschulischen Umgang mit Musik nur bedingt geeignet ist. Prozesse der Art, wie Schütz sie meint, sind in einigen Unterrichtsvorhaben aber durchaus abgelaufen. Ein Beispiel: Die Klasse hatte zunächst Lindbergs Lied *Jenny* gehört, das damit endet, dass Jenny, nachdem sie eine Biege nach München gemacht hat, einen tollen Typen trifft, der Pauker an 'ner Penne ist und ihr beim Lieben zuflüstert: „*wir könnten zwar los auf never come back, doch die Schule ändern, das wär der gag!*“ Die Schlussstrophe des Schüler-Liedes hatte eine ähnliche Moral (die nur peinlicher wirkte, weil sie sprachlich unbeholfener war):

... doch abhau'n hat doch keinen Zweck, die Sorgen gehen damit nicht weg. Wenn wir was ändern wollen, müssen wir was tun.

Nach einer längeren Diskussion wurde aber diese Strophe gestrichen. Als Diskussion über die Gestaltung eines Liedes war dies eine (im weiteren Sinne) musikalische Problemstellung. Die Schüler überlegten, was wohl für ein Lied passend ist! Mit dieser Diskussion haben sie sich aber natürlich auch über Erlebnisse mit Abhauen, mit Lösungswegen aus familialen Konflikten verständigt.

3. Aneignung musikalischer Erfahrungen mit Mitteln des szenischen Spiels



Anfänge des szenischen Spiels 1981 im Schulzentrum Friedeburg

Es hatte sich herausgestellt, dass eine rein musikalische Verständigung über nicht musikspezifische Erlebnisse nur unter sehr speziellen Bedingungen möglich und kaum leichter zugänglich als sprachliche Verständigung ist. Dennoch konnten musikalische Mittel die sprachliche oder szenische Verständigung erleichtern, verbessern oder – im Extremfalle – erst ermöglichen. Doch selbst dann, wenn eine Verständigung durch Musik erst ermöglicht wurde, war die Verständigung selbst nicht (im strengen Sinne) musikalisch.

Der Zwang, im Unterricht unbedingt musikalisch kommunizieren zu müssen, war wie verfliegen, wenn die Lehrenden musikalische Erfahrungen, genauer: Erfahrungen der Schüler beim Umgang mit Musik, aufarbeiten wollten. Erfahrungen, die bearbeitet wurden, lauteten: Musikhören zu Hause, Ausgehen Dürfen, musikalische Symbole von Cliques, Haltungen von Musikern, Verhalten von Fans, musikalische Bekannt- und Freundschaften, Begegnungen mit Stars, Exotik und Abwehr von Punk-Rock, Musikfernsehen in der Familie u. a. Die Bearbeitungsformen waren überwiegend szenische – wobei der gesamte Katalog der von Scheller angeführten Formen vorkommen konnte –; Musik kam aber fast immer in irgendeiner Weise hinzu. Indem sich die Schüler überlegten, wie sie in einem Spiel musikalische Mittel einsetzen könnten, arbeiteten sie bereits mit Erfahrungen im (außerschulischen) Umgang mit Musik.

Es muss hier nochmals auf eine Unterscheidung hingewiesen werden, die Scheller in seiner Konzeption trifft: Die Aneignung von Erfahrungen und die Verarbeitung von Erfahrungen wird getrennt. Im Allgemeinen schließt sich an die Phase der Erfahrungsaneignung eine Unterrichtsphase der Erfahrungsverarbeitung an. Während die Aneignung von Erfahrungen zu-

nächst lediglich eine Verständigung unter den Schülern und zwischen Schülern und Lehrer darstellt, weitet sich der Gesichtskreis mit der Verarbeitung. Im Idealfall ermöglicht die Verarbeitung von Erfahrungen es dem Schüler, einen „gesellschaftlich reflektierten Standpunkt“ zu beziehen (Scheller 1981, S. 66).

Die „Musikalisierung“ des erfahrungsbezogenen Unterrichts spielte sich also durch den Übergang von der Aneignungs-Phase zur Verarbeitungs-Phase ab. Die musikalische Verarbeitung von Erfahrungen war einfacher zu organisieren als die musikalische Aneignung. Dies lag sicherlich zunächst daran, dass die Verarbeitung stets mit irgendeiner Art der Vorbereitung auf eine Veröffentlichung verbunden war. Solch eine Veröffentlichung konnte ein öffentliches Theaterstück, aber auch ein selbst gemachtes Lied (das vielleicht auf Tonband aufgenommen oder gemeinsam gesungen wurde) sein.

In 12 der 14 beobachteten Unterrichtsvorhaben zeigte die Phasenfolge Aneignung – Verarbeitung – Veröffentlichung eine deutliche Tendenz der „Musikalisierung“:

1. Phase (Aneignung von Erfahrungen) – Thema: musikalische Erlebnisse,

- Verständigung über diese Erlebnisse mit musikunspezifischen Mitteln, überwiegend szenischem Spiel,
- bisweilen unterstützender Einsatz von Musik bei diesem szenischen Spiel (Verwendung von Liedern, Hintergrundmusik).

2. Phase (Verarbeitung von Erfahrungen)

- sprachliche, szenische und musikalische Unterrichtsformen in etwa gleicher Gewichtung,
- bei produktbezogener Verarbeitung überwiegt rein musikalische Tätigkeit: Liedermachen, Einstudieren passender Musik, Verwendung von Musik in Theaterszenen.

3. Phase (Veröffentlichung von Erfahrungen)

in einigen Fällen primär musikalische Veröffentlichungsformen (Vorführung eines eigenen Lieds mit szenischer Verdeutlichung), in anderen Fällen Theaterspiel mit Musik oder Zusammenstellung von Tonbandabschnitten einzelner musikalischer Teilergebnisse (z. B. verschiedene Kompositionen beim Thema „Musikgeschmack“).

Die „Musikalisierung“, das heißt die deutliche Zunahme musikalischer Verarbeitungsmittel, fand meist im Hinblick auf die Veröffentlichung statt. Die intensivere Arbeit mit musikalischen Fragen und Formen war weniger durch die nonverbalen Chancen musikalischer Verständigungsweisen, sondern vielmehr durch den sinnlichen Reiz musikalischer Elemente in Vorführungen aller Art hervorgerufen. Ich bezweifle, ob diese Art der „Musikalisierung“ die Art von Verarbeitung von Erfahrungen ist, die Scheller ursprünglich gemeint hat. Bei der Erfahrungs-Verarbeitung im Sinne Schellers soll ja der individuelle Standpunkt der Schüler gesellschaftlich relativiert werden, es sollen die Hintergründe, die Ursachen und Bedingungen der gemachten Erfahrungen erkannt und es sollen Handlungsperspektiven diskutiert und erprobt werden. Die Arbeits-Phasen der beobachteten Unterrichtsvorhaben waren aber überwiegend Phasen des Übens, Probens, Instrumentierens und Organisierens. Gesellschaftliche Perspektiven gerieten nur zufällig – wie im erwähnten Beispiel der Diskussion um einen Lied-Schluss –, nicht jedoch systematisch ins Blickfeld.

Diese Art der „Musikalisierung“ ist glücklicherweise nicht *das* Kriterium eines gelungenen Musikunterrichts im Sinne Schellers. (Wäre das der Fall, so müsste guter Musik- ein schlechter Sozialkundeunterricht sein.) Es kommt vielmehr darauf an, dass die Unterrichtstätigkeit, in welcher Form auch immer sie sich abspielt, musikalisch motiviert ist. Und musikalische Motive sind nicht auszuschließen, auch wenn typische Musikunterrichts-Formen fehlen. Dies liegt im Mechanismus des erfahrungsbezogenen Unterrichts. Die Aneignungs-Phase ist *keine* Motivations-Phase im üblichen Sinn. Das Ziel dieser Phase ist die Herstellung gemeinsamer Erfahrungen, auf die sich nachfolgende Lernprozesse beziehen können. Dem Prinzip des Erfahrungs-Lernens, wie es bereits Hentig dargestellt hat (1973), widerspricht es, dass die Schüler vom Lehrer motiviert werden müssen. Wenn der Lehrer Lernsituationen organisiert, so werden in diesen Situationen die Schüler genauso weit lernen, wie ihre Motivation reicht. Allerdings entwickeln sich Motive im Verlauf der Tätigkeit weiter, und daher nimmt Scheller – ohne es zu erwähnen – an, dass sich das Motiv, sich über Erlebnisse verständigen, also Erfahrungen machen zu wollen, zum Motiv, Erfahrungen auch verarbeiten und veröffentlichen zu wollen, weiter entwickelt. Aber nichtsdestotrotz ist die Herstellung solcher Motive *nicht* das Ziel der Aneignungsphase.

Musikpädagogen täuschen sich meines Erachtens viel zu oft (und oft viel zu systematisch) über die Motive der Schüler. Wer die eingangs aufgezählten Erfahrungs-Tatsachen (S. 145) zur Kenntnis nimmt, wird nicht ausschließen dürfen, dass Schüler auch dann musikalisch motiviert sind, wenn sie schlaff und untätig sind. Motive können ja erst dadurch sichtbar werden, dass sie in irgendwelchen Handlungen realisiert werden. Fehlt es aber an Handlungsmöglichkeiten und geeigneten Rahmenbedingungen, so können sich vorhandene – zugegebenermaßen oft diffuse und ungenaue – Motive nicht zeigen (Ziehe 1980, S. 117).

Der erfahrungsbezogene Musikunterricht lässt die Frage der Motivation zunächst außer acht. Er gibt – positiv ausgedrückt – den Schülern die Gelegenheit, zu beweisen, dass sie bereits musikalisch motiviert sind aufgrund einschlägiger musikalischer Erfahrungen. Dem Lehrer kommt die Aufgabe zu, Bedingungen zu schaffen, in denen sich diese Motive entfalten können. Daher spielt in einem Unterricht, der mittels musikspezifischer Methoden musikalische Erfahrungen verarbeitet, dennoch die Musik eine zentrale Rolle. Denn der Lehrer lässt den musikalischen Motiven Raum. Es ist daher auch wieder kein Zufall, dass die Veröffentlichungen der von uns beobachteten Unterrichtsvorhaben sehr musikalisch gewesen sind!

4. Die Vermittlung außerschulischer und schulischer Erfahrungen

Eine bestimmte musikalische Handlung, der Vollzug des „Umgangs mit Musik“ kann Erfahrungen ermöglichen, stellt aber nicht automatisch eine Erfahrung dar. Andererseits können verschiedene Handlungen, verschiedene Umgangsweisen mit Musik dieselbe Erfahrung ermöglichen und vermitteln. Dies macht sich der erfahrungsbezogene Unterricht zunutze: Sicherlich ist ein Rollenspiel nicht die Wirklichkeit, die gespielt wird; sicherlich ist ein von einer Klasse gespieltes Rockstück kein „wirkliches“ Rockstück; und dennoch können die entsprechenden Erfahrungen dieselben sein.

Es muss in jedem Einzelfall überlegt und analysiert werden, ob eine schulische Handlung wirklich dieselbe Erfahrung vermittelt, die die zugehörige außerschulische Handlung vermittelt hätte – ob, mit anderen Worten, zwischen der schulischen und außerschulischen Erfah-

zung eine Übereinstimmung in den pädagogisch wichtigen Dimensionen besteht. Drei Beispiele zur Erläuterung:

(1) Die „musikpädagogische Rockmusik“

Wenn Theodor W. Adorno heute eine Schulklasse hören würde, wie sie ein Rockstück nach einem Volker Schütz'schen Modell spielt, so würde er das sicherlich als „musikpädagogische Rockmusik“ bezeichnen. Mit Sicherheit klingt „richtige“ Rockmusik anders als das Produkt eines Wahlpflichtkurses, das ich zum Schuljahrsende an einer südoldenburgischen Schule hörte. Und dennoch haben die Schüler sich, den Mitschülern und den Eltern rockmusikalische, „richtige“ Erfahrungen vermittelt. Als weiterer Programmpunkt war bei dieser Feier die Darbietung einer Akkordeongruppe vorgesehen. Obgleich diese Musik absolut „authentisch“ war und einigen Anwesenden auch ein entsprechendes Erlebnis vermittelte, werden nur ganz wenige der anwesenden Schüler dabei musikalische Erfahrungen gemacht haben. Die Verständigung über das „musikpädagogische“ Rockstück indessen verlief unter den meisten Schülern sehr intensiv: Die jugendlichen drängelten sich vorne an der Bühne, sie forderten da capo, sie waren außer Rand und Band – obgleich die Vorführung ein Kümmerling gegenüber allem war, was jenen Schülern täglich über die Medien vermittelt wird.

Ich musste das Fazit ziehen: Auch wenn die Aufführung selbst noch weit von „richtigen“ rockmusikalischen Erlebnissen entfernt war, so kann sie dennoch „richtige“ rockmusikalische Erfahrungen vermitteln. Perfekt dargebotene Shanties, Akkordeonmärsche und Kirchenlieder konnten keine wirklichen musikalischen Erfahrungen mehr vermitteln.

(2) Im Schutz des szenischen Spiels werden auch tabuisierte Meinungen geäußert.

In einer 9. Realschulklasse wurde ein Unterrichtsprojekt zum Thema Diskothek durchgeführt. Einleitend inszenierte der Lehrer ein Rollenspiel, in dem eine Disco-begeisterte Tochter sich mit ihren Eltern um den Zeitpunkt des Nachhause-Kommens streitet. Im Schutze dieses Spiels und einer anschließenden Auswertung polarisierte sich die Klasse in zwei Fraktionen: diejenigen, die selbst in Discos gehen, und diejenigen, die alle Disco-Geher verachten, weil sie selbst „sinnvollere“ Hobbies haben (Modellflugzeugbau, Sportverein, Musizieren). In der Rolle von Vater und Mutter trug die zweite Fraktion energisch ihre tatsächliche Meinung vor, was sie ohne Rollenspiel niemals gemacht hätte. Auch nach beendetem Spiel konnten die „Hobbyisten“ recht erfolgreich dem „moralischen“ Druck der angeblich fortschrittlicheren Disco-Geher standhalten. Ohne dies Rollenspiel wären die Hobbyisten die ganze Unterrichtseinheit über wahrscheinlich stumm geblieben.

Auch in diesem Fall hat das szenische Spiel der Darstellung wirklicher Erlebnisse und der gemeinsamen Aneignung von Erfahrungen mit Freizeitbeschäftigungen gedient, obgleich die szenische Aufarbeitung von allen als ein „Spiel“ erkannt worden war.

(3) Interpretation von szenischen Darstellungen

Eine „Verständigung“ über szenisches Spiel gelingt nur, wenn das Spiel auch verstanden wird. „Verstehen“ heißt dabei nicht notwendig, dass die Zuschauer nur das bemerken, was der Spieler bewusst darstellt, sie können durchaus auch etwas bemerken, was dem Spieler nicht bewusst ist. Oft wird von Eigenschaften, die ein Schüler als Darsteller einer Figur zeigt, auf tatsächliche Eigenschaften des Schülers geschlossen. Ich finde das sehr problematisch;

Scheller meint allerdings, dass zumindest auf der Ebene der „Haltungen“ solche Schlüsse zulässig sind (Scheller 1982, S. 230-244), sofern man die Wirkung der Haltung eines Spielers auf die anderen beobachtet. Für eine ausreichende Interpretation sind meist Zusatzkenntnisse erforderlich (die man sich meist leicht beschaffen kann). Zum Beispiel:

Eine Schülerin ordnet vier Mitschüler zu einem „Standbild“ (Scheller 1983), das eine Rockgruppe darstellt (vgl. Abb. 1). Die Art und Weise, wie sie die einzelnen Spieler modelliert, kann bedeuten,

- dass sie die Musiker gerne in der modellierten Weise sehen möchte, aber durchaus weiß, dass die Musiker anders sind;
- dass sie die Musiker tatsächlich in der modellierten Weise sieht, obgleich sich die Musiker in Wirklichkeit anders verhalten;
- dass sie die Musiker zwar gerne anders sehen würde, sie aber dennoch so modelliert, wie sie wirklich sind;
- dass sie die Musiker so modelliert, wie sie einzelne Schüler, die diese Musiker darstellen, gerne sehen möchte ...



In diesem Fall haben wir allerdings nicht die hier genannten Möglichkeiten abgefragt, sondern die Schüler mit dem Standbild arbeiten lassen. Niemand musste sprachlich sagen, wie er die Anordnung der Figuren findet, sondern jeder, der etwas „sagen“ wollte, konnte das Bild ummodellieren.



Der Prozess des Umformens *ist* die „Verständigung“ über die mit den dargestellten Haltungen verbundenen Erlebnisse. Scheller nennt diesen Verständigungsprozess nach Augusto Boal „in Bildern denken“ (Boal 1979, S. 71).

Bei dieser non-verbale Art der Verständigung können erstaunliche musikalische Lernprozesse und Auseinandersetzungen mit musikimmanenten Problemen stattfinden. So konnten wir anhand mehrerer Videoaufnahmen der Schülerarbeit an einer szenischen Darstellung eines Popmusiktitels feststellen, dass im Verlauf der Arbeit nicht nur die Haltungen der Spieler realistischer, musikalisch richtiger, körperlich bewegter und rhythmisch präziser wurden, sondern dass die Abfolge der Szenen und Haltungen sich immer besser der musikalischen Struktur und Gliederung des Titels einfügte. Im Prinzip hatten die Schüler bei dieser Arbeit eine produktbezogene Formanalyse eines Musikstücks hergestellt und zugleich bemerkt, wozu eine solche Analyse gut sein kann.

5. Anmerkungen zur Forschungsmethode

Der Erkenntnisgewinn im Rahmen der hier vorgestellten umfangreichen Beobachtung von Musikunterricht ist selbst so etwas wie erfahrungsbezogenes Lernen: Die Jeweiligen Unterrichtsstunden stellen „Erlebnisse“ dar, über die sich die (forschenden) Hochschullehrer mit den Unterrichtenden in anschließenden Gesprächen „verständigen“. Nach der sechswöchigen Phase der Unterrichtspraxis schließt sich für Hochschullehrer, Kontaktlehrer und Studenten eine universitäre Auswertung an, in der die Erfahrungen „verarbeitet“ werden. Nicht nur schriftliche Berichte, Bilderausstellungen und die öffentliche Vorführung von Video-Filmen und Tonbandmitschnitten, sondern auch der vorliegende Vortrag stellen eine „Veröffentlichung“ der verarbeiteten Erfahrungen dar.

Weder die Kriterien einer „sauberen“ Unterrichtsbeobachtung, noch eine Reduktion des Problems „erfahrungsbezogener Unterricht“ auf evaluierbare Teilprobleme hat stattgefunden. Was heißt es überhaupt, dass sich „ein Schüler als identisches Subjekt (selbst) produziert“ (Scheller 1981, S. 63)? Genügt es da zu beobachten, dass Unterricht „gut läuft“; dass er den Schülern Spaß macht und die Lehrenden zufrieden sind? Nein! Wichtiger sind da schon Beobachtungen an den Veröffentlichungen der Schüler, genauere Untersuchungen der schriftli-

chen Berichte der Lehrenden und ein ganzes Stück Theorie über den Zusammenhang von sichtbaren menschlichen Handlungen, musikalischen Tätigkeiten und der Entwicklung der Schüler-Persönlichkeit. Der vorliegende Aufsatz hat alle diese Aspekte nicht berücksichtigt.

Als Unterrichtsforscher hatten Scheller und ich zwei Gegenüber (mit einer Ausnahme, wo ich selbst unterrichtete): die Lehrenden (Kontaktlehrer und Studenten) und die Schüler. Unsere Ideen mussten sich zuerst bei den Lehrenden durchsetzen. Da diese relativ autonom arbeiteten und zunächst im Unterricht überleben und höchstens in zweiter Linie die Forschung fördern wollten, war dies überhaupt nicht selbstverständlich. Da wir keine systematische und operationalisierte Unterrichtsbeobachtung durchführten, sondern zunächst auch unseren Betreuungsaufgaben im Rahmen der Lehrerausbildung nachzukommen, den Unterricht also unter vielfältigen Aspekten anzusehen hatten, erreichten uns Schüleräußerungen oft auch auf dem Umweg über die Lehrenden. Dennoch meine ich, dass die „unsaubere“ Art, Erfahrungen mit Musikunterricht in recht komplexen Zusammenhängen zu machen und zu verarbeiten, aufgrund ihrer Realitätsnähe auch zahlreiche Vorteile hat und zumindest zum Nachdenken anregt.

Szenische Interpretation von Opern – wieder eine neue Operndidaktik?

Ralf Nebhuth und Wolfgang Martin Stroh

Die „Ganzheitlichkeit“ der Oper ist die Ursache für die zentralen didaktischen Probleme mit dieser Gattung. Didaktik zerlegt in Lernschritte, vereinfacht, bereitet zu und auf... Nicht die Lehrer/innen, sondern die Schüler/innen sollen die didaktisch aufbereiteten Teile in ihrem Kopf und Bauch wieder zusammensetzen! Kein Wunder, dass letztere auf ihre Art rebellieren: sie haben Probleme mit der auf emotionale Wirkung zielenden Intention von Opern (weil man in der Schule cool zu sein hat und Emotion Privatsache ist), sie haben Probleme mit der spezifischen Sinnlichkeit von Opern (weil diese an die für Jugendliche produzierte Sinnlichkeit populärer Musik erinnert) und sie haben Probleme mit musikalischen Verfremdungseffekten (zum Beispiel dann, wenn ein Heldentenor drei Minuten lang singend stirbt).

In dieser Situation stellt die szenische Interpretation von Opern den Versuch dar, Opern mit Schüler/innen *ganzheitlich* zu erarbeiten, um damit dem Anspruch der Gattung und der Intention aller, die an der Produktion von Opern beteiligt sind, gerecht zu werden. Die Methoden der szenischen Interpretation sind aus den Methoden, mit denen sich Darsteller/innen und Musiker/innen Opern selbst erschließen, heraus entwickelt: Ingo Scheller hat sich in seinen Begründungen des szenischen Spiels als Lern- und Erkenntnisform ausdrücklich auf die Theaterarbeit von Brecht, Stanislawski und Boal bezogen (Scheller, 1982, 1984, 1987). Eine Kernidee ist hierbei, dass sich im Theater *dargestellte* und die *wirkliche* Wirklichkeit durchdringen und – vermittelt über die Persönlichkeit des handelnden Menschen, ausgedrückt vor allem in der jeweiligen Körperhaltung – strukturell entsprechen. Was sich auf der Bühne und im Orchestergraben abspielt, ist nicht nur Präsentation eines fiktiven Problems, sondern immer auch ein Stück Lebenswirklichkeit von Darsteller/innen und Publikum.

Die szenische Interpretation von Opern ist die Anwendung einer Reihe von Methoden des szenischen Spiels auf den Lerngegenstand „Oper“. Dies bringt entscheidende Besonderheiten mit sich. Während das szenische Spiel, wie ich es früher dargestellt habe (Stroh, 1982, 1985), sich direkt mit der Lebenswirklichkeit von Schüler/innen auseinandersetzt – mit Themen wie „Starkult“, „Disco“, „Liebe“ – ist die szenische Interpretation von Opern ein Verfahren zum Verstehen („Interpretieren“) von bereits angeeigneter Wirklichkeit, d.h. mit künstlerisch interpretierter Wirklichkeit. Oper ist „Wirklichkeit aus zweiter Hand“. Die szenische Interpretation dieser Wirklichkeit aus zweiter Hand hat zum Ziel

- a) die hinter dieser Wirklichkeit aus zweiter Hand stehende „erste“ Wirklichkeit zu verstehen,
 - die spezifische Art, wie die „erste“ Wirklichkeit angeeignet worden ist, nachzuvollziehen, und
 - die in die Wirklichkeit aus zweiter Hand hineingewobene heutige Lebenswirklichkeit zu erfahren.

Während die Verknüpfung der Wirklichkeit aus zweiter Hand mit der heutigen Lebenswirklichkeit aufgrund der bereits erwähnten Kernidee (um nicht zu sagen: Arbeitshypothese) des szenischen *Spiels* geleistet ist, ist das Verstehen der „ersten“ Wirklichkeit in der Wirklichkeit aus zweiter Hand eine der Hauptaufgaben der szenischen *Interpretation*. Und hierin liegt die

besondere, emanzipatorische Chance: Die Wirklichkeit aus zweiter Hand rückt sowohl die „erste“, als auch die heutige Lebenswirklichkeit in eine gewisse Distanz, aus der heraus es den Beteiligten möglich ist, anders – vielleicht angstfreier, kritischer, souveräner, weniger rollenfixiert, unkonventioneller, kreativer, konkurrenzloser, von Leistungsdruck befreit – mit Wirklichkeit umzugehen. *Carmen*, um ein Beispiel zu nennen, ist eine Figur *und* ein Stück Wirklichkeit, an der Jugendliche, wie Erfahrungen gezeigt haben, eigene Rollenprobleme, Sehnsüchte, Ängste und Wünsche in einer Weise „veröffentlichen“ können, wie sie es sonst kaum tun würden – und zwar tun sie das nicht, indem sie über ihre Probleme usw. sprechen, sondern indem sie sich als *Carmen* darstellen.



Soldaten versuchen die Frauen auseinander zu halten. Eine szenische Gruppenimprovisation zur Einfühlung in handelnde Kollektiv

Planung und Durchführung einer szenischen Interpretation

Im Folgenden stellt Ralf Nebhuth seine Arbeitsweise dar. Er ist Spielleiter im Fortbildungsprojekt „Szenisches Spiel als Lernform“ an der Universität Oldenburg.

Im ersten Schritt sichten wir Dokumente rund um die Oper und interessieren uns für die Biographie des Komponisten (etwa anhand der „Texte. Materialien. Kommentare“ bei roro/Ricordi). Wenn das Libretto eine andere als die Entstehungszeit reflektiert, so suchen wir möglichst viel Information über das Alltagsleben der Menschen jener Zeit. Alle weiteren Arbeitsschritte ergeben sich aus diesem Material, das so anschaulich wie möglich sein sollte.

Wir versuchen dann eine Auslegung des Materials in bezug auf zwei Fragen: 1. Welches historische „Grundthema“ ist im Opernstoff enthalten? und 2. Welche biographischen und sozialgeschichtlichen Ereignisse könnten die kompositorische Tätigkeit bestimmt haben und für

eine Interpretation von Bedeutung sein? (In Mozarts *Figaro* sahen wir als Grundthema den positiven Entwurf des Individuums als Ausdruck der überlegenen Vernunft über eine marode Standesgesellschaft vor dem Hintergrund von Mozarts Logenzugehörigkeit in Wien unter dem aufgeklärten Absolutismus Josephs II. In *Carmen* hingegen die romantische Sehnsucht des Bürgers nach „dem Natürlichen“ als Grundthema und Bizets vergeblichen Versuch, ein großes musikalisches Werk zu schaffen, das ihn in Paris als Genie ausweisen würde.)

In einem dritten Schritt stellen wir uns die Frage, welche aktuellen Lebensprobleme heutiger Jugendlicher mit dem „Grundthema“ etwas zu tun haben. Wir formulieren schülerbezogene Fragestellungen, die die spätere szenische Interpretation – Szenenauswahl, Methodenauswahl, Reflexionsphasen – entscheidend prägen. Zum Beispiel: „Intrige und Vernunft – zwei Wege zur Macht?“ bei *Figaro*, „Die Ohnmacht des Mannes und die Stilisierung der Frau zur Natur“ in *Carmen*, „Was ist normal in einer Gesellschaft?“ bei *Wozzeck*.

Entlang dieser Fragestellungen suchen wir aus dem Repertoire des szenischen Spiels Verfahren, mit denen sozialhistorische Hintergründe (1. Schritt) und das Grundthema (2. Schritt) bearbeitet werden können. Die Verfahren sollen weiterhin die kompositorische Intention des Komponisten, die Funktion der Musik und deren Wirkung verdeutlichen. Die einzelnen Verfahren werden drei Bereichen zugeordnet: der *Einfühlung*, der *szenischen Arbeit* an sog. Kernszenen und der *musikalisch-szenischen Reflexion*.“

Die zuletzt angesprochenen Methoden-Bereiche sollen im Folgenden noch etwas ausführlicher besprochen werden, obgleich sie praktische Erfahrungen (in Fortbildungsveranstaltungen) und konkretes Unterrichts-Anschauungsmaterial (vgl. Nebhuth/Stroh 1990) nicht ersetzen können. Die Klasse (Lerngruppe) sollte sich mindestens 6 Doppelstunden mit einer einzigen Oper auseinandersetzen. Die Schüler/innen durchlaufen die gesamte Unterrichtseinheit in bestimmten Rollen, beobachten und beurteilen andere Figuren aus dieser Sicht und nehmen die Musik aus dieser Perspektive wahr. Die Einzelrolle ist dabei meist Teil eines ausgeprägten Kollektivs. Zur Charakterisierung dieser Kollektive können weitere Personen bzw. Rollen dazu erfunden werden. Die Phase der *Rollenvergabe* wird abgeschlossen durch Herichten des Raumes, durch Verkleiden, Schminken usw.

Auf diese Vorbereitungen folgt die sog. *Einfühlung*. Ihr Ziel ist es, dass alle Schüler/innen einen klaren Rollenstandpunkt entwickeln. Die Einfühlung kennt viele Verfahren, die von Inhalt, Form und Stil der jeweiligen Oper abhängen. Fast immer bekommen die Kollektive eine markante, singbare Melodie und die Einzelfiguren eine prägnante Musikstelle auf Kassette (die über einen Walkman zu hören ist). Zu dieser „Rollenmusik“ sind Gehaltungen, Gesten, charakteristische Worte, Körperhaltungen, Singweisen usw. zu entwickeln. Auf Karteikarten erhalten alle Beteiligten Angaben zur Person: „Du bist Alfonso, 19 Jahre, wohnst bei Deinen Eltern in einem Vorort von Barcelona...“ Aus diesen Personenangaben sollen die Schüler/innen in Verbindung mit den zuvor geübten Haltungen und Gesten eine *Rollenbiographie* entwickeln. Schließlich wird die einzelne Rolle vorgeführt, meist in einer charakteristischen Situation in Verbindung mit der vorgegebenen Musik (z. B. probiert Susanna im *Figaro* ihren neuen Hut an...). Die Kollektive stellen sich vor, indem sie in besonders arrangierten Szenen mit- oder gegeneinander ansingen (in *Carmen* Soldaten gegen Arbeiterinnen, im *Figaro* standesgemäß tanzende Gruppen, im *Wozzeck* Unterschichtsfrauen gegen vorbeimarschierende Soldaten).



Links: Der Musiklehrer befragt José nach seinen Gefühlen („Einführung“). Rechts: Eine Beobachterin hat ein Standbild modelliert – so sieht sie augenblicklich die Beziehung zwischen José und Carmen

Nach der allgemeinen Einführung, die über mehrere Stunden gehen kann, werden *szenische Interpretationen* ausgewählter *Kernszenen* durchgeführt. Hier sollen die Schüler/innen zu charakteristischen Teilen der Oper *szenische Phantasie* entwickeln: zur dramatischen Grundkonstellation, zum zentralen Konflikt, zum dramatischen Höhepunkt, zur Auswirkung des Konflikts bzw. zur Konfliktlösung. Im Verlauf dieser szenischen Arbeit kehren gewisse Standardverfahren immer wieder:

Vor Beginn einer jeden Spieleinheit werden alle Beteiligten kurz in die Situation „eingeführt“, indem der die Musiklehrer/in hinter jede Person tritt und sie nach Erwartungen, Gefühlen usw. bezüglich der folgenden Szene fragt, wobei charakteristische Musik eingesetzt werden kann.

Die Schülerrinnen können Szenen frei gestalten, einen vorgegebenen Text lesen oder zu einem eingespielten Text (bei Opern in Verbindung mit Musik!) *szenisch* agieren.

Alle nicht Beteiligten beobachten das Geschehen und kommentieren es von ihrer Rolle her. Sie haben – je nach Absprache – gewisse Eingriffsmöglichkeiten, können den Spielverlauf unterbrechen, neue Aktivitäten vorschlagen, den Verlauf „zurückspulen“, Haltungen korrigieren, selbst in die Szene eintreten, eine Befragung durchführen usw.

Jede Spieleinheit endet mit einer „Ausführung“ aller Spielenden. Wieder werden sie nach ihrer gegenwärtigen Gefühlslage, nach ihren Erfahrungen und Hoffnungen usw. befragt. Die Antworten können verbal oder musikalisch geäußert werden.

Im Wechsel mit Phasen der szenischen Interpretation werden Phasen der *musikalisch-szenischen Reflexion* durchgeführt. Es geht hier um die gezielte Auseinandersetzung mit dem Zusammenwirken von Szene, Wort und Musik. Die szenische Phantasie soll die musikalische Phantasie der Schüler/innen beflügeln, denn es ist in aller Regel einfacher *szenische* Ideen zu entwickeln und darzustellen als *musikalische* Ideen. Hier einige Beispiele:

- Zu Musik wird ein Spielablauf inszeniert. Durch Pantomimen und Gesten wird die Musik „dargestellt“. Standbilder, d. h. modellierte Gruppierungen von Figuren in charakteristischen Haltungen und Beziehungen können zur Musik entworfen werden – sowohl global zu ganzen Abschnitten als auch punktuell bezogen auf kurze Passagen oder Situationen.
- Der szenischen Improvisation zu vorgegebener Opernmusik korrespondiert die musikalische Gruppenimprovisation zu vorgegebenen Szenenabläufen.
- Wie das Standbild einen szenischen Ablauf, „einfriert“, so kann umgekehrt im „Musik-Stop-Verfahren“ die Musik angehalten werden, bis eine neue szenische Konstellation erstellt ist.
- „Phantasie-Reisen“ zu Musik, die im weiteren Verlauf mit dem Operninhalt konfrontiert werden.
- Improvisierte Rezitative: der Text wird rezitativisch vorgetragen – einzeln und kollektiv.



Insgesamt könnten diese Verfahren dadurch charakterisiert werden, dass musikalische und szenische Gruppenimprovisationskonzepte aus den Situationen der Oper heraus entwickelt werden.

Jede Spieleinheit wird in einem *Feedback* besprochen und ausgewertet. Hierfür kann es inhaltliche Fragestellungen geben, es kann aber auch ein reines *Blitzlicht* durchgeführt werden, wobei alle Beteiligten kurz mitteilen, wie sie sich im Augenblick fühlen, ohne dass irgendwelche Diskussionen oder Fremdkommentare erlaubt sind. Das rein gruppenbezogene Feedback mündet oft in weiterführende Gespräche über die Oper, den Komponisten, die Funktion der Musik. Hier können Hörvergleiche angestellt oder umfangreichere Musikpassagen angehört werden. Hier haben auch die musikimmanente Analyse und der Musikgeschichtsunterricht ihren Platz.

Zum Bild: Zuniga aus „Carmen“. Schüler stellen nicht nur ihre Sicht einer Rolle, sondern auch sich selbst in Körperhaltungen dar.

Szenische Interpretation als integratives Konzept

Als „ganzheitliches“ operndidaktisches Konzept integriert die szenische Interpretation von Opern eine Reihe operndidaktischer Positionen, die heute in der Diskussion sind und die über die übliche Werkbetrachtung hinausgehen. Erwähnt seien fünf solcher Positionen:

1. Die kritische Erkundung der Institution „Oper“

und dessen, was sich in dieser Institution abspielt. Ziel eines Unterrichts, der auf diesem Ansatz aufbaut, ist es, die Schüler/innen letztendlich anzuregen, es doch (noch) einmal mit einem Opernbesuch zu versuchen (exemplarisch Albert/ Lagerstein 1981).

Die szenische Interpretation von Opern geht, wie gesagt, davon aus, dass in Opern Wirklichkeit angeeignet worden ist und dass man sich in der Schule mit dieser Art Wirklichkeits-

aneignung auseinandersetzen sollte. Die Form dieser Aneignung ist aber nicht nur mit musikalischer Formenlehre und Stilgeschichte, sondern auch durch eine Analyse des Opernbetriebs, welcher Inszenierung und Publikumsversorgung hervorbringt, zu fassen. Daher wird die szenische Interpretation von Opern immer auch eine Auseinandersetzung mit der Institution „Oper“ sein müssen. Die oft in Feedback-Phasen des Unterrichts diskutierte Frage, warum ein Komponist eine gewisse musikalische Darstellung eines Konflikts oder eine Rolle gewählt hat, ist meist verknüpft mit der Frage, warum diese Art der Darstellung ein historisches und ein heutiges Publikum ansprechen, bewegen, erregen, erfreuen oder überzeugen kann.

2. Oper als multimediale Erfahrung,

als spezifische Art des Ineinanderwirkens von Wort, Ton, Bild, Bewegung, Szene. Ziel eines Unterrichts, der auf diesem Ansatz aufbaut, ist es, die Schüler/innen exemplarisch für ein in den heutigen Medien zentrales Phänomen zu sensibilisieren. In diesem Zusammenhang werden Opernplakate untersucht (Schmidt-Brunner 1980, 1982; Wagner 1988) oder Bilder von Inszenierungen verglichen (Srocke 1988); selbst die Analyse von Videos oder Musikfilmen kann in methodische Nähe dieser Art Opernanalyse treten.

Die naheliegendste „multimediale“ Erfahrung im Zusammenhang mit Opern ist allerdings weniger das Betrachten von Plakaten, Fotos oder Videos, sondern die Inszenierung von szenischen Elementen der Oper selbst. In der szenischen Interpretation spricht nicht nur der Mund, sondern auch der Körper, die Haltung, die Geste, die Bewegung, die (Ver-)Kleidung, die Bemalung, die Spielumgebung, der Umgang mit Requisiten usw. In der szenischen Interpretation wird allen „multimedialen“ Nebensächlichkeiten das Gewicht eines unverzichtbaren Bestandteils des Ganzen beigemessen.

3. Die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten von Sprechen und Sprache

Ein Unterricht, der auf diesem Ansatz aufbaut, hat das Ziel, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler/innen zu steigern. Die Gattung Oper dient als ein Reservoir interessanter und ungewohnter Sprachgesten, Singhaltungen, Lautbildungen usw. (vgl. hierzu Klußmann 1982; Richter 1983; Sievritts 1984).

Die szenische Interpretation von Opern rückt die aktive sprachliche Gestaltung von kommunikativen Situationen in den Mittelpunkt des Unterrichts. Nicht allein mit Sprech- und Singhaltungen und -gesten, sondern auch mit Körperprache wird experimentiert. Ein wichtiges Ziel der szenischen Interpretation ist das genaue Beobachten, die Selbsterfahrung sprachlicher Kompetenz und die kollektive Reflexion der Wirkung sprachlicher Äußerungen. Die aktive Gestaltung kommunikativer Situationen entfaltet sich dabei nicht voraussetzungslos, sondern in der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Oper.

4. Opern als zeit- und sozialgeschichtliche Dokumente

Diese Eigenschaft von Oper macht sich der sozialhistorische Ansatz der Operndidaktik zunutze. Indem der reale historische Hintergrund des Operngeschehens und die Entstehungs-, ja Rezeptionsgeschichte dargelegt wird, lernen die Schüler/innen Kunst als Zeitdokument kennen (vgl. Hodek/Schutte 1981; von Heyl 1988; Lugert 1986).

Ingo Schellers Begründung der szenischen Interpretation von Dramen ist ursprünglich eine sozialhistorische: „Szenische Interpretation ist der Versuch, die in Dramentexten skizzierten sozialen Situationen, die sprachlichen Äußerungen von Figuren als Teil eines sozialhistorisch verortbaren Lebenszusammenhangs zu verstehen... [Die Dialoge der Dramen müssen] so konkret wie möglich in sinnlich wahrnehmbare Szenen und Haltungen als Teil und Ausdruck historischer Subjekte und Personen verstanden werden können“ (Scheller 1985, S. 442). Szenische Interpretation ist also nicht voraussetzungslose Selbsterfahrung der Schüler/innen, bei denen künstlerisch gestaltetes Material mehr oder weniger funktionalisiert wird. Eine gute szenische Interpretation ist vielmehr das selbsterfahrende Verstehen anderer (auch historischer) Subjekte.

5. Opernstoffe als Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit aktuellen Lebensproblemen der Schüler/innen

Ziel eines Unterrichts, der von diesen Voraussetzungen ausgeht, ist es, dass sich die Schüler/innen anhand der Oper mit höchstpersönlichen Lebensproblemen auseinandersetzen (vgl. alle unter Punkt 4 genannten Publikationen).

In der szenischen Interpretation findet der schülerorientierte Übertragungseffekt ganz von selbst statt. Er muss nicht eigens inszeniert werden. Die Methoden des szenischen Spiels sind so schülernah, weil – wie die Grundthese lautete – gespielte und „wirkliche“ Wirklichkeit einander durchdringen, sich entsprechen. Die problem- und erfahrungsbezogene Schülerorientierung ist kein besonderes Ziel der szenischen Interpretation, sondern eine Selbstverständlichkeit. Die Auswahl der Opernstoffe findet sicherlich zunächst unter pragmatisch-methodischen Gesichtspunkten statt, mündet aber mit einiger Sicherheit bei Inhalten, die auch sonst im problemorientierten Unterricht herangezogen werden. (In den Oldenburger Unterrichtsversuchen wurden nicht von ungefähr *Carmen*, *Wozzeck*, *Figaro* und die *Dreigroschenoper* ausgewählt.)

Obgleich die szenische Interpretation nicht als ein integratives Konzept entwickelt, sondern aus einer besonders erfolgreichen Methode des „erfahrungsbezogenen Unterrichts“ (Scheller 1981) abgeleitet worden ist, erweist sie sich doch im Nachhinein als ein methodisch akzentuierter und viele Konzepte zusammenfassender Ansatz. So kommt es, dass viele Musikpädagoginnen/en sagen: Auch dies ist nichts wirklich Neues unter dem Himmel. Wir meinen: Das spricht nicht gegen die szenische Interpretation.

„Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels

Wolfgang Martin Stroh

Zur Orientierung

In den ersten wichtigen Konzeptionen eines handlungsorientierten Musikunterrichts stand das Phänomen der musikalischen Kommunikation und folglich das Leitziel des „Hörens und Verstehens“ von Musik⁴ im Zentrum wissenschaftlichen Interesses. Unaufhaltsam hat sich sowohl in der Praxis des Musikunterrichts, als auch in der didaktischen Begleitreflexion inzwischen ein Paradigmenwechsel vollzogen, infolgedessen auch das Leitbild des Hörens und Verstehens an Kraft verloren hat. Der Handlungsbegriff erlebt zwar in einer popularisierten Form eine musikpädagogische Nachblüte, zugleich steckt er als theoretische Kategorie in einer Krise. Hans Bäßlers „Überlegungen zu einer an sich selbstverständlichen Voraussetzung des Musikunterrichts“ im Themenheft „Handeln? Handeln!“ von Musik und Bildung 6/1998, seine Schilderung zur Entstehung des Themenheftes sowie sein Versuch, Handlungsorientierung und Erfahrungsbezogenheit miteinander in einem „vorläufigen Fazit“ zu verschmelzen, lassen sich als einen Abgesang auf theoretische Fundierung handlungsorientierter Didaktik lesen. Ich möchte daher im Folgenden

- a) den musikpädagogischen Handlungsbegriff in einen theoretischen Rahmen stellen, der in der Lage ist,
- b) den musikpädagogischen Paradigmenwechsel, der sich zur Zeit abspielt, unter Beibehaltung seines „Aussagen-Systems“ zu überstehen, um schließlich
- c) an einem wichtigen methodischen Beispiel Konsequenzen und Perspektiven aufzuzeigen.

1. Theoretischer Rahmen für die musikpädagogische Handlungsorientierung: die Psychologie musikalischer Tätigkeit

„Die Handlungstheorie gründet auf der Tätigkeitspsychologie der sowjetischen Psychologen (Rubinstein, Leontjew), von denen das Modell dialektischer Widerspiegelung zwischen Umwelt und Mensch stammt“, schreibt Rolf Oerter 1985 in der ersten Ausgabe von „Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen“ (Oerter 1985, S. 20). Dies Handbuch erschien mit einem auf Oerter zurückgehenden, programmatisch „handlungstheoretischen Ansatz“ (S. 3-11) zeitgleich mit Helga de la Motte-Habers „Handbuch der Musikpsychologie“, das – als Gegenentwurf – der Kognitionspsychologie verpflichtet war.

⁴ Buchtitel von Rauhe/Reinecke/Ribke 1975.

In den 80er Jahren wusste (fast) jeder, dass das von Oerter den Psychologen Leontjew und Rubinstein in den Mund gelegte Modell von Karl Marx stammt und die Grundthese des dialektischen Materialismus darstellt. Offensichtlich waren die westdeutschen Handlungstheoretiker entweder danach bestrebt, den Faden zur Sowjetpsychologie abzuschneiden⁵, oder aber sie mussten sich mit der Tatsache auseinandersetzen, dass der Begriff „Tätigkeit“ dort, wo er nicht en passant sondern als Leitbegriff auftauchte, zur westdeutschen „Kritischen Psychologie“ Klaus Holzkamps⁶ und zur „Marxistischen Psychologie“ der DDR⁷ führte. Im Westen konnten Interessierte die Diskussion um „Tätigkeitspsychologie“ und „Marxismus“ in der Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften „DAS ARGUMENT“ mit regelmäßigen Heften zur „Kritischen Psychologie“ und von links-kritischer Gegenseite in „Psychologie und Gesellschaft“ verfolgen. Beide Zeitschriften erscheinen heute noch mit weitgehend gleich gebliebenen (Gegen-)Positionen.

Da die DDR-Musikpädagogik vollauf damit beschäftigt war, den sozialistischen Realismus zu lehren, das fortschrittliche Erbe bürgerlicher Musik zu bewahren und Lieder parteilich zu singen, war sie musikpsychologisch „blockiert“⁸ und entwickelte keine zusammenfassende Darstellung einer tätigkeitspsychologisch fundierten, handlungsorientierten Musikpädagogik. Ich selbst habe anlässlich meiner Tätigkeit an den Bielefelder Schulprojekten 1973-78 Elemente der Tätigkeitspsychologie zunächst entlang der aktuellen Diskussion um „musikalische Kommunikation“ auf musikpädagogische Fragen übertragen (Stroh 1979), weil wir - das waren Rudolf Nykrin, Georg Krieger und ich - seinerzeit unter der Leitung Hartmut von Hentigs selbstverständlich „handlungsorientiert“ und „erfahrungsbezogen“ Musik unterrichteten. Auf die Musikpsychologie übertragen habe ich das System im Zusammenhang mit der Frage, wie „politisch“ die neu aufkommende Rock-Didaktik sein (Stroh 1981) und wie das kreative Potential „alternativer Musikpraxis“ genutzt werden kann (Stroh 1984).

Im Rahmen der Tätigkeitspsychologie erhält der Begriff *Handlung* eine dem Begriff *Tätigkeit* untergeordnete Bedeutung: Handlungen „realisieren“ eine Tätigkeit, sind aber nicht Tätigkeit. Diese Unterscheidung bewirkt, dass Begriffe wie *Motiv*, *Bewusstsein*, *Persönlichkeit* und *Handlungsziel* eine andere Bedeutung als in jenen Handlungstheorien bekommen, die „Tätigkeit“ lediglich als *eine* von „drei Ebenen des Begriffs Handlung“ interpretieren (Oerter 1993, S. 261-262) oder die Hierarchie von Tätigkeit und Handlung benennen, ohne theoretische Konsequenzen zu ziehen (Ribke 1978, S. 107).

Ich möchte zunächst jene 10 Aussagen der „Psychologie musikalischer Tätigkeit“ zusammenstellen, die für eine tätigkeitspsychologische Fundierung musikpädagogischer Handlungsorientierung von Bedeutung sind:

⁵ Etwa durch Weglassen der beiden ersten Kapitel in der im Klett-Verlag erschienenen Leontjew-Ausgabe (Leontjew 1977).

⁶ Vgl. die von Klaus Holzkamp herausgegebene Reihe „Studien zur Kritischen Psychologie“ beim Pahl Rugenstein Verlag Köln mit 31 Bänden. Holzkamp vermeidet weitgehend das Reizwort „Tätigkeit“, selbst in seiner Leontjew gewidmeten „Grundlegung der Psychologie“. Campus Verlag, Frankfurt/Main 1985.

⁷ Im Westen vielleicht noch am verbreitetsten Clauß 1976.

⁸ Trotz offizieller Terminologie spielt Leontjew bei Michel 1968 keine Rolle.

„Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels

1. Bezugsbegriff für Musikpädagogik ist nicht „die Musik“, sondern *der musikalisch tätige Mensch*. Nicht aus einer Analyse von Musik, sondern aus einer Analyse der musikalischen Tätigkeit können Handlungsanleitungen deduziert werden.

Diese Aussage hat die Tätigkeitspsychologie mit anderen Handlungstheorien gemeinsam. Die Tätigkeitspsychologie bezieht sich auf Sergej Leonidowitsch Rubinstein, der in seinen „Grundlagen der Allgemeinen Psychologie“ davon ausgeht, dass die „Psyche des Menschen nur durch die Tätigkeit des Subjekts erkennbar“ ist (Rubinstein 1977, S. 39) und daher die Psychologie diese Tätigkeit zu analysieren habe. Die meisten handlungstheoretischen Konzepte können sich allerdings nicht zu solch einer klaren Gegenstandsbestimmung durchringen. Sie versuchen vielmehr „Musik“ als Gegenstand der Musikpsychologie aufrecht zu erhalten und den „Musikbegriff“ neu zu definieren⁹.

2. *Musikalische Tätigkeit* hat Musik zum Inhalt („Gegenstand“), sie kann - mit Worten Leontjews - musikalisch motiviert sein.

Die „Gegenständlichkeit“ des Handelns ist ebenfalls ein durchgehendes Merkmal aller Handlungstheorien (Oerter 1993, S. 253-254). Die Verbindung mit dem Motiv ist aber eine Leontjew'sche Besonderheit. Wenn ein Gegenstand die Möglichkeit, eine Tätigkeit anzuregen und zu steuern, angenommen hat, ist er *Motiv* (Leontjew 1977, S. 81). Andere, zum Beispiel kommunikative Tätigkeiten, die nicht musikalisch motiviert sind, bei denen Musik aber als Rahmenbedingung eine Rolle spielt, sind keine im strengen Sinne musikalische Tätigkeiten.

3. Jede musikalische Tätigkeit hat ein *Motiv* und wird durch eine oder mehrere auf Musik gerichtete Handlungen realisiert. Diese Handlungen (und nicht die Tätigkeit) haben *Ziele*.

Die „Trennung von Ziel und Motiv“ (von Handlung und Tätigkeit) vollzieht sich nach Leontjew mit der Entstehung des menschlichen Bewusstseins in der menschlichen „Entwicklung des Psychischen“ (Leontjew 1985, S. 153-161). Die Handlungsziele sind den Handelnden entweder bewusst oder sie können ihnen durch geeignete Maßnahmen bewusst gemacht werden. Die Unterscheidung von Handlung und Tätigkeit sowie die Einführung des Motiv-Begriffs neben dem Begriff des Handlungsziels ist ein Spezifikum der Tätigkeitspsychologie. Diese Unterscheidung hat ganz erhebliche Konsequenzen für den handlungsorientierten Musikunterricht, wie die beiden Beispiele am Ende dieses Abschnittes zeigen sollen.

4. Motive „erscheinen“ zwar in den die Tätigkeit realisierenden Handlungen, sie sind aber weder bewusst noch sichtbar oder erfragbar.

Man kann Motive nur detektivisch aus „Indizien“ erschließen. Solche Indizien sind die sichtbaren Handlungen. Letztendlich ist der Motiv-Begriff ein Konstrukt¹⁰. Der tätigkeitspsychologische Motivbegriff ist im Gegensatz zur Auffassung anderer Motivationstheorien niemals ohne Tätigkeit denkbar. Ein abstraktes „Leistungsmotiv“ ohne konkrete Tätigkeit (d.h. einen Inhalt) gibt es nicht. Alles, was Helga de la Motte-Haber in Band 4 des Handbuches Musik-

⁹ Bruhn/Oerter/Rösing 1985, S. 5-7; Bruhn/Oerter/Rösing 1993, S. 14-19; Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, S. 177; Ribke 1978, S. 107; Harnischmacher 1997, S. 88.

¹⁰ de la Motte-Haber 1987, S. 277: „Motive und Motivationen lassen sich nicht direkt beobachten. Es sind in gewisser Weise wissenschaftliche Konstrukte“.

pädagogik (1987) enzyklopädisch zum Thema Motivation zusammengetragen hat, wäre aus tätigkeitspsychologischer Sicht nochmals inhaltlich neu zu interpretieren.

5. Eine einzelne musikbezogene Handlung (z.B. Singen eines Liedes) kann unterschiedliche Tätigkeiten realisieren und daher auch unterschiedlich motiviert sein. Umgekehrt kann dasselbe Motiv zu ganz unterschiedlichen Handlungen mit unterschiedlichen Zielen führen.

Zwischen Tätigkeitsmotiven und Handlungszielen besteht also kein *kausallogischer* Zusammenhang. Diese Polyvalenz von Ziel und Motiv macht die Dynamik von Tätigkeit aus. Wenn es diese Vieldeutigkeit nicht gäbe, wäre die Motiv-Suche eine einfache Angelegenheit.

6. Tätigkeit ist *Aneignung von Wirklichkeit*. Musikalische Tätigkeit ist Aneignung von Wirklichkeit mit musikalischen Mitteln. Da die die Tätigkeit realisierenden Handlungen die Wirklichkeit verändern, ist diese Aneignung dialektisch verbunden mit einer Vergegenständlichung.

Jede Tätigkeit verändert die Umwelt („Vergegenständlichung“) und den tätigen Menschen („Aneignung“)¹¹. Diese philosophische Kernaussage der Tätigkeitspsychologie bedeutet unter anderem: (1) Musikalische Wahrnehmung ist ein aktiver Prozess; in der Kommunikation verändert das „Senden“ einer Nachricht die Realität inklusive Empfänger. (2) Durch die Tätigkeit ändern sich auch die Motive. Dies ist ein Prozess der für Musikhören ganz fundamental ist. „Die Lust kommt mit dem Musizieren“ heißt dieser Vorgang umgangssprachlich. (3) „Musikmachen“ als ein prototypischer Vorgang von „Vergegenständlichung“ ist mehr als ein Erwerb von musikalischen Fertigkeiten, er ist Teil einer umfassenderen Aneignung von Wirklichkeit (Jugendkultur, Geschichte, soziale Gruppensituation usw.).

7. *Bewusstsein* ist die Fähigkeit, Handlungsziele zu setzen, Handlungen zu planen und zu überprüfen, inwieweit Ziele erreicht wurden. Dies kann explizit geschehen oder über den Mechanismus der Bedürfnisbefriedigung.

Aus der Dynamik der Tätigkeit (Aussage 6) und der Polyvalenz (Aussage 5) folgt, dass sich Bewusstsein aus der Tätigkeit herausbildet und zugleich die die Tätigkeit realisierenden Handlungen steuert. Für Leontjew sind bewusste Handlungen typisch menschlich (Leontjew 1985, S. 153-161). Das vielzitierte Beispiel Karl Marx' vom Unterschied zwischen der Biene, die eine wunderschöne Wabe baut, und dem Architekten, der Schönheit bewusst plant, ist auf Musik übertragbar. Während eine Nachtigall die Ziele ihres Schöngesanges nicht frei wählen oder verändern kann, kann eine Opernsängerin ihre Singhandlungen gezielt einsetzen und Handlungsstrategien bewusst gestalten. - Dieser Gedankengang ist nicht unumstritten. Zum einen gibt es Tiere, die offensichtlich Handlungsziele verändern können. Zum andern kennt der graue Opernalltag (pars pro toto) viele Fälle, in denen ein Mensch eher tierisch als typisch menschlich tätig sein muss, d.h. keinerlei Verfügungsgewalt über seine Handlungsziele hat und sich im Laufe des Lebens auch gar nicht mehr vorstellen kann, wie so etwas sein könnte.

8. Aus *Bedürfnissen* heraus können Tätigkeitsmotive entwickelt werden, die dann zu Handlungen führen. Wie die Motive, so können sich auch Bedürfnisse durch die Tätigkeit (die dann als Bedürfnisbefriedigung interpretiert werden kann) weiterentwickeln.

¹¹ Übereinstimmung mit Rolf Oerter 1993, S. 257, der Aneignung/Vergegenständlichung mit Subjektivierung/Objektivierung in Verbindung bringt.

„Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels

Zwischen Handlungszielen und den Bedürfnissen, aus denen die Tätigkeitsmotive entstanden sind, besteht kein kausallogischer Zusammenhang. Musikalische Motive können zu nicht-musikalischen Handlungen führen und musikalische Handlungen können nicht-musikalische Motive realisieren. Am bekanntesten ist der letzte Fall. Er liegt immer dann vor, wenn aufgrund musikfremder Motive musiziert wird: sei's aus Gründen der puren Geselligkeit, des „Geldmotivs“ oder aus selbsttherapeutischen Gründen.

Dass Bedürfnisse sich durch die Befriedigung von Bedürfnissen weiter entwickeln, dass Befriedigung also keine Beseitigung, sondern eine Veränderung von Bedürfnissen ist, gehört heute zum Alltagswissen. Kein Mitglied unserer Konsumspiralen-Gesellschaft wird leugnen, dass Bedürfnisbefriedigung zu neuen Bedürfnissen führt – nicht nur aufgrund von Werbung und Manipulation, sondern auch wegen der dynamischen Dialektik menschlicher Tätigkeit. Die Karl Marx'sche Aussage von der Bedürfnisspirale war nicht moralisch oder kritisch formuliert, sie war eine nackte Feststellung. Ihre Ursache übrigens sieht Karl Marx im „Wesen des Kapitals“, das sich ständig vermehren muss, wenn der Kapitalismus nicht zusammenbrechen soll. Auch diese Aussage gilt heute in allen ökonomischen Theorien als Gemeinplatz.

9. *Musiklernen* ist die Herausbildung der Fähigkeit, selbstbestimmt und selbstbewusst musikalisch tätig sein zu können. *Musikalität* ist die Fähigkeit, erfolgreich musikalisch tätig zu sein.

„Erfolgreich“ bezieht sich stets auf die individuellen *und* sozialen Bedürfnisse des Einzelnen. Zu „Fähigkeit“ gehört also nicht nur, dass ein Individuum durch eine Handlung ein Handlungsziel erreichen, sondern auch, dass es aus seinen Motiven heraus die geeigneten Handlungsziele überhaupt entwickeln kann. Dieser zweite Aspekt ist gerade bei musikalischen Tätigkeiten nicht einfach und führt zu mehr Problemen als der erste. Mit der Frage, wie musikalische Ziele – durch Fingerübungen, durch mentales Training, durch Notenanalyse etc. – handelnd erreicht werden können, beschäftigen sich 90% der Musikpädagogik. Die Frage, welche musikalischen Zielsetzungen aber gewisse Motive zu realisieren imstande sind, bleibt jedem Einzelnen überlassen. Daher wissen Menschen, die musikalisch motiviert sind, sehr oft nicht, was sie konkret tun sollen: ein Instrument erlernen, eine CD kaufen, sich mit einem Musiker befreunden, eine Reise nach Salzburg unternehmen usw. Auch mit ihrem Musikalitätskonzept geht die Tätigkeitspsychologie weit über andere Handlungstheorien hinaus. Letztere klammern das Musikalitätsproblem entweder ganz aus oder übernehmen Musikalitäts-theorien anderer Provenienz.

10. *Musikalische Bildung* ist die Entwicklung der Persönlichkeit durch musikalische Tätigkeit. Die Bedeutung von Musikunterricht im Rahmen einer staatlichen Schule ist im Wesentlichen musikalische Bildung.

Es überrascht vielleicht, dass die Tätigkeitspsychologie überhaupt einen „Bildungsbegriff“ hat. Dies liegt daran, dass sich durch Tätigkeit (und nur durch Tätigkeit!) die Persönlichkeit des Menschen „bildet“. Das tätigkeitspsychologische Persönlichkeitskonzept spielte in der DDR mit dem Leitziel der „allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit“¹² eine derart große Rolle, dass westdeutsche Lerntheorien in dieser Hinsicht sehr vorsichtig gewesen sind.

¹² Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem vom Februar 1965, §1 zitiert nach: Autorenkollektiv 1974, S. 55.

Dabei ist der resultierende Bildungsbegriff gemessen an Äußerungen der westlichen Bundesmusikwochen sehr profan. Von „handlungstheoretisch fundierter Persönlichkeitspsychologie“, wie sie Christian Harnischmacher vorgeschlagen hat (Harnischmacher 1994), unterscheidet sich das tätigkeitspsychologische Konzept durch relativ globale und eher philosophische Herangehensweise.

Eine wichtige Konsequenz im Hinblick auf Konzepte, die das Musikmachen zu verabsolutieren scheinen, ist, dass Musikkernen im Sinne der Entwicklung musikalischer Fähigkeiten bei diesem Bildungsbegriff nicht vorrangig ist. Zwar lässt sich bei dieserart musikalischer Bildung – gottlob! – die Herausbildung von Fähigkeiten und somit „Musikalität“ nicht vermeiden. Das Ziel von Unterricht ist jedoch die Persönlichkeits- und nicht die Fertigkeitentwicklung. Wie Aussage 3 die theoretische Differenz zwischen einer tätigkeitspsychologisch und allen anders fundierten Handlungsorientierungen darstellt, demonstriere ich an zwei Fallbeispielen:

Fall 1: In einer Musik-AG wird geprobt. Alle SchülerInnen haben zusammen mit der Lehrkraft das Ziel, ein vorgegebenes Stück einzustudieren. Die Lehrkraft muss immer wieder Entscheidungen treffen: Breche ich an einer falsch gespielten Stelle ab und übe nochmals? Welche Rolle soll in meinen Ermahnungen „bei der Sache zu bleiben“ der Hinweis auf die Aufführung vor der Öffentlichkeit spielen? „Motiviere“ ich oder mache ich Angst, wenn ich auf die Gefahr einer Blamage hinweise? Wie soll ich auf sachfremde Gespräche der SchülerInnen am Rande der Probe reagieren? Soll ich ein „Arbeitsklima“ schaffen oder eher das einer schönen Freizeitbeschäftigung?

Zur Beantwortung dieser Fragen müsste die Lehrkraft eine Tätigkeitsanalyse der Probenarbeit durchführen, die folgende Aspekte beachtet: Alle vollführen dieselben Handlungen bei gleichen Zielsetzungen, es gibt aber unterschiedliche Motive. Die einen sind musikalisch motiviert und wollen ein gut klingendes Stück bei einer öffentlichen Präsentation hervorbringen. Die andern sind sozial motiviert und wollen eine angenehme Zeit bei der Proben erleben. Trotz gleichen Handlungen finden also verschiedene Tätigkeiten statt. Die Probe befriedigt zweierlei Bedürfnis, das nach erfolgreicher Selbstdarstellung auf einer Bühne und das nach sozial angenehmer und sinnvoll erfüllter Freizeit in der probenden Gruppe.

Das „pädagogische Geschick“ der Lehrkraft besteht bekanntlich darin, zwischen diesen unterschiedlichen Bedürfnissen, Motiven und Tätigkeiten in einer gemeinschaftlichen Tätigkeit (der „Probe“) zu vermitteln, falls die Lehrkraft nicht von vornherein nur eine Art von Bedürfnis, Motiv und Tätigkeit zulassen will. Die pädagogische „Vermittlung“ geschieht meist intuitiv, manchmal mit, manchmal ohne Erfolg. Eine Tätigkeitsanalyse hilft, hier mit vollem Bewusstsein vorzugehen, Konfliktsituationen frühzeitig zu erkennen und zu deregulieren. Das konkrete Procedere habe ich an anderer Stelle ausführlich dargestellt¹³.

Fall 2: Ein Musiklehrer ist schülerorientiert und fragt, ob die SchülerInnen in der nächsten Stunde ein bestimmtes Musikstück lieber auf Instrumenten spielen oder zu einem Playback des Stückes tanzen wollen. Allerdings weiß er, dass die Antworten auf derartige Direktbefra-

¹³ Tätigkeitstheoretische Analysen von Probenarbeit in: Stroh 1984a, S. 209-226. Didaktische Modelle dazu in: Stroh 1984b, S. 165-211.

„Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels

gungen nicht wörtlich genommen werden dürfen, sondern interpretiert werden müssen. Wie aber soll er das Befragungsergebnis interpretieren?

Der Musiklehrer fragt nach Handlungsalternativen. Um die Schülerangaben einschätzen zu können, müsste er die Motive der SchülerInnen herausbekommen und sodann pädagogisch entscheiden, wie er mit unterschiedlichen Motiv „taktisch geschickt“ umgeht. Der Lehrer wird sich also einen Katalog möglicher Motive, die zum Plädoyer für „auf Instrumenten spielen!“ führen, aufschreiben: (1) starkes Bedürfnis, auf Instrumenten zu spielen, (2) generelle Unlust sich körperlich im Musikunterricht zu betätigen, (3) Angst vor „Anmache“ durch das andere Geschlecht, (4) Wunsch, die geliebte Freizeitbeschäftigung Tanzen nicht pädagogisiert zu bekommen usw. Zwischen Handlungszielen und Motiven gibt es (Aussage 5) keinen kausallogischen Zusammenhang. Daher müsste der Lehrer zur Motiv-Bestimmung weitere Informationen einholen. Dies wird er in der Regel nicht durch eine weitere Befragung, sondern durch Beobachtung der SchülerInnen tun. Solche Beobachtungen führt ein Musiklehrer, sofern er die SchülerInnen einigermaßen gut und lange kennt, laufend durch. Er wird also, aus seiner „Kenntnis der SchülerInnen heraus“ das Befragungsergebnis interpretieren.

Die Kombination von „objektiver“ empirischer Befragung und „subjektiver“ Interpretation der Ergebnisse ist aus tätigkeitspsychologischer Sicht notwendig. Das Verfahren ist aber derart aufwendig, dass üblicherweise gerade im handlungsorientierten Unterricht das Verfahren des „Probierens“ schneller und ebenso zuverlässig ist. Danach setzt der Musiklehrer ohne zu fragen selbst gewisse Handlungsziele und beobachtet, ob und wie SchülerInnen die entsprechenden Handlungen gestalten und zur Realisierung von Tätigkeiten und Motiven bzw. zur Befriedigung von Bedürfnissen einsetzen. Wenn die Gesamttätigkeit offen und selbstreguliert angelegt ist, werden die Antworten auf die Frage, die durch die erwähnte empirische Befragung zutage hätten gefördert werden sollen, von selbst deutlich werden.

2. „Hören und Verstehen“ im Strudel des musikpädagogischen Paradigmenwechsels

Das Modell der musikalischen Kommunikation hatte eine doppelte Funktion. Als Modell vom „Wesen der Musik“, als Beschreibung dessen, worauf es bei Musik „wirklich“ ankommt, war es ein gegen den überzogenen und verabsolutierten Kunstwerk- und Kunstwerk-schöpfer-Begriff gerichtetes *musikwissenschaftliches* Programm. Als Modell von „idealen Prozessen“ im Musikunterricht, als Beschreibung dessen, woran die Ziele des Musikunterricht ausgerichtet sein sollten, war es ein *musikpädagogisches* Programm. Beide Programme ergänzen sich und entstammen demselben aufklärerisch-kritischen Geiste, auch wenn man sie logisch trennen kann und auch wenn sie nicht immer gleichzeitig auftraten.

Das Kommunikationsmodell stellte den Kunstwerkbegriff als eine „Verdinglichung“ oder „Fetischisierung“ von musikalischer Kommunikation dar, die sich mit Aufkommen der bürgerlichen Gesellschaft zur unhinterfragten Selbstverständlichkeit entwickelt habe. Mit zunehmender Kommerzialisierung der Kunstmusik habe sich das derart verdinglichte Modell dann dem des ökonomischen Modells von der Produktion, Distribution und Konsumtion von Waren bis zur Unkenntlichkeit angenähert. In letzter Konsequenz wurde der Kunstwerkcharakter als eine besonders blendende und schöne Ausprägung des Warencharakters interpretiert (Stroh 1978).

Obleich das Kommunikationsmodell eine Kritik des (fetischisierten) Kunstwerks darstellen sollte, hat es die für Kunstwerke konstitutive Eigenschaft von Musik, eine „Botschaft“ zu

enthalten, die nicht nur „gehört“, sondern auch „verstanden“ werden kann, nicht zerstört. Im Gegenteil. Gerade Theodor W. Adorno, der die Fetischcharakter-These von Karl Marx auf die Musik übertragen hatte, hat emphatisch das „Verstehen von Musik“ propagiert und dabei nicht nur den Musikbetrieb, sondern auch die musikpädagogische Musizierpraxis als Hindernis von Musikverstehen angeprangert (Gramer 1976, S. 31-43):

Unabdingbar aber erscheint die Forderung, dass wahre musikalische Pädagogik terminiere im Verständnis dessen, was in der Kunstmusik ihrer Epoche verbindlich sich zuträgt (Adorno 1957, . 119).

Nun gibt es durchaus unterschiedliche Modelle musikalischer Kommunikation. Die Vorstellung von Sender-Botschaft-Empfänger und von der Struktur der Botschaft als einer dialektischen Einheit der syntaktischen, semantischen und pragmatischen Dimension entsprach noch weitgehend der vertrauten musikphilosophischen Kategorienbildung von Gehalt und Gestalt oder Inhalt und Form. Das Modell konnte sehr „rezeptiv“ interpretiert werden, wobei dem Musikunterricht im Sinne des Adorno-Zitats dann die Aufgabe zufiel, eine durch den Komponisten und seine Zeit festgelegte und im Kunstwerk chiffrierte „Bedeutung“ (d.h. „das, was sich im Kunstwerk verbindlich zuträgt“) zu dechiffrieren. Dies Modell widersprach weder der Hermeneutik noch einer Schülerorientierung, für die lediglich Adornos Vorstellung, dass der Musiklehrer vorab feststellen könne, in welchen Kunstwerken sich etwas „verbindlich zuträgt“, fallen gelassen wurde. So wurde eben auch dann „Bedeutung“ dechiffriert, wenn diese möglicherweise „unverbindlich“ war, also in Werbespots, Filmmusik, Populärmusik, außereuropäischer Musik.

Die musikpädagogische Handlungsorientierung hat dies relativ fest gefügte Modell und Weltbild erheblich dynamisiert. Der Kommunikationsakt wurde als „Handlung“, als ein aktiver Vorgang, als eine Interaktion, als ein sozialer Prozess interpretiert. Dadurch geriet die traditionelle Vorstellung von „Verstehen“ ins Wanken. 1975 bei Wilfried Ribke scheint die „Handlungsorientierung“ nicht nur die Methode zu betreffen (Rauhe/Reinecke/Ribke 1975, S. 169-195), sondern auch die Inhalte (ab S. 196). In diesem Augenblick kippt der traditionelle Verstehens-Begriff. Musikstücke sollen nicht mehr „betrachtet“, sondern handelnd „nachvollzogen“, nicht mehr „analysiert“, sondern „erfahren“ werden (S. 197). Was ist das für ein „Verstehen“, wenn die SchülerInnen handelnd mit Musikstücken umgehen? Geht dieser Begriff noch davon aus, dass im Musikstück eine Botschaft enthalten ist, gibt es noch die Vorstellung, dass SchülerInnen ein Musikstück „richtig“ oder „falsch“ verstehen können, oder genügen die guten, positiven und mitteilbaren Erfahrungen beim handelnden Umgang?

Das Problem wurde schnell erkannt und auch in unterschiedlichen Zusammenhängen diskutiert. Walter Heimann stellt 1984 auf einer Bundesschulmusikwoche fest, dass „musikalisches Handeln“ nur auf den ersten Blick problemlos sei. „Zum Problem wird es im Folgenden dadurch, dass es durch Werturteile einen subjektiven Sinn erhält“. Heimann stellt der (alten) objektiven die (neue) subjektive „Wertlehre“ gegenüber, „für die Musik ..., kurz gesagt, die Summe dessen ist, was Menschen davon halten“. „Für den Lehrer hat die subjektive Wertlehre allerdings ein gewaltiges Problem geschaffen. Denn anders als die objektive Wertlehre beantwortet und ‘verantwortet’ sie die Sinnfrage des musikalischen Handelns nicht“ (Heimann 1985, S. 236 und 241). Wilfried Fischer charakterisiert Handlungsorientierung ebenfalls dadurch, dass sich diesem Konzept zufolge „Verstehen nicht mehr nur am Werk, sondern auch an der Rezeption orientiert“ habe (Fischer 1986, S. 318). Diesen Verstehens-

„Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels

Begriff führt Fischer auf die Entdeckung der Jugendkulturen durch die Musikpädagogik, prototypisch auf Hermann Rauhes „Schlager und Beat im Unterricht“ von 1970 zurück.

Ein Paradigmenwechsel stand ins Haus. Unter „Paradigma“ versteht man heute jenen un hinterfragten und auch grundsätzlich nicht hinterfragbaren Grundkonsens einer Scientific Community. Das wichtigste Paradigma der neuzeitlichen Wissenschaft ist, dass der Mensch zwischen erkennendem Subjekt und erkanntem Objekt unterscheiden kann. Als ähnlich fundamentales und damit verwandtes musikpädagogisches Paradigma kann man den herkömmlichen Verstehensbegriff ansehen. Danach bedeutet Musik nicht einfach „alles“, sondern etwas ganz Bestimmtes. Und dies Bestimmte können Menschen verstehen oder missverstehen. MusikerInnen sind professionell mit der Herstellung von musikalischen Bedeutungen beschäftigt, Nicht-MusikerInnen dagegen mit dem Versuch zu verstehen. Rolf Großmann hat 1991 in einer umfangreichen Arbeit alle seinerzeit verbreiteten Theorien musikalischer Kommunikationshandlungen zusammengefasst (Großmann 1991) und gezeigt, bis zu welchem Grad das alte musikpädagogische Paradigma strapazierfähig ist.

Inzwischen, 1999, ist das alte Paradigma weitgehend gefallen:

- (1) MusikpädagogInnen erahnen dies aufgrund einer freud- oder leidvollen Praxis,
- (2) Theoretiker diskutieren das Phänomen als „radikalen Konstruktivismus“ und
- (3) DJ's, Scratcher, Sampler, Filmmusiker, Werbespotler betätigen sich als Leichenfledderer.

Botschaften von Musik, so das neue Paradigma, entstehen im Umgang mit Musik, sie werden von den HörerInnen „konstruiert“, sie sind gar nicht *in der* Musik enthalten. Freilich bemühen sich KomponistInnen von Kunstwerken immer noch um das Chiffrieren von Botschaften und die meisten HörerInnen „konstruieren“ sich ja auch noch das, was die KomponistInnen gewollt haben, vor allem dann, wenn der Rezeptionsrahmen klar umrissen ist. Indessen scheint diese Form musikalischer Kommunikation rapide abzunehmen. Ob eine sinfonische Geste im Werbespot die Botschaft „potenzstärkendes Auto“ oder ein Didgeridoo-Klang im Technokeller die Botschaft „Xtasy“ verbreitet, das hat kein Beethoven und kein Aborigines mehr in der Hand.

Ad (1). Nicht nur die im deutschsprachigen Raum auflagenstärkste Musikzeitschrift „Praxis des Musikunterrichts“ sondern auch die konzeptionellen Windungen von „Musik und Bildung“ oder „Musik und Unterricht“ spiegeln wider, dass die herkömmlichen Ziele des „Verstehens“ weit gehend dem Konzept eines fantasievollen und lustbringenden Umgangs mit Musikstücken gewichen ist. Alles geschieht unter dem Vorwand der Handlungsorientierung. Dabei wird „Spaß haben“ oft als ein Ziel bezeichnet. Dies ist ein logischer und terminologischer Irrtum, aber ein sehr bezeichnender Irrtum. „Spaß“ kann kein Handlungsziel sein, sondern ist eine positive Begleiterscheinung und ein Erfolgskriterium. Wenn Schüler beim Zertümmern eines Musikinstruments „Spaß“ haben, dann hört ja der Spaß auf. Jedes Handlungsziel muss wie auch die dahinter stehende Tätigkeit einen Inhalt haben und Spaß ist kein Inhalt. Wenn „Spaß“ zum Ziel erhoben wird, so kommt in diesem logischen Irrtum eine neuartige Beziehung von SchülerInnen zu Musik zum Ausdruck. Wenn sie nämlich das, was Musik für sie bedeutet, nicht mehr „verstehend“ der Musik entnehmen, sondern selbst(bewusst) selbst herstellen („konstruieren“), so kann es ihnen scheinen, als ob der Spaß, den sie hierbei empfinden, Inhalt ihrer Tätigkeit und Ziel ihrer Handlung ist.

Ad (2). Der „radikale Konstruktivismus“ verabsolutiert die aktuellen Beobachtungen über menschliche Tätigkeiten zu einem philosophischen und infolgedessen auch philologischen System. Er liefert allen, die den Paradigmenwechsel, der sich im Schulalltag abspielt, neurophysiologisch bis ontologisch abgesichert haben möchten, die notwendigen Begründungen und den notwendigen Trost. In der Praxis etwa der „systemisch-konstruktivistischen Pädagogik“ (Reich 1997) werden handlungsorientierte Modelle mit einer starken Akzentuierung der Dialektik von Inhalts- und Beziehungsaspekt dargeboten. Dass der musikbezogene Konstruktivismus keineswegs an Handlungstheorien gebunden, sondern auch auf der Basis der Kognitionspsychologie funktionieren kann, hat Christoph Louven mit einer experimentellen Untersuchung zum Problem von „Musik Hören und Verstehen“ gezeigt (Louven 1998). Christian Harnischmacher hat die Theorie des radikalen Konstruktivismus explizit auf Musiklernen übertragen, dabei Handlungstheorien nur indirekt einbezogen und dafür plädiert, im Musikunterricht möglichst von Schallereignissen auszugehen, bei denen wie in Urzeiten der Auditiven Wahrnehmungserziehung eine „Bedeutungszuweisung bei an sich bedeutungsfreien neuronalen Prozessen gelingen“ könne (Harnischmacher 1997, S. 86). Immerhin zeigt die Diskussion um den radikalen Konstruktivismus, dass auffällige Erscheinungen der gesellschaftlichen Praxis, auf die schülerfreundliche MusiklehrerInnen längst unbewusst reagiert haben, auch philosophisch diskussionswert und damit sicherlich kein bloßer Zufall oder Einbildung sind.

Ad (3). Die auffallendsten und musikalisch wohl interessantesten Erscheinungen des Paradigmenwechsels spielen sich im aktuellen Musikleben ab. Es gibt kaum mehr einen Sektor der Musikproduktion, der nicht vom Zusammenbruch der herkömmlichen Vorstellung von „Hören und Verstehen“ ergriffen ist. Ob ein DJ ein Musikstück einfach rückwärts abspielt, ob eine Blech-Band sich auf John Cage beruft, ob nach Belieben quer durch den CD-Plattenmarkt gesampelt wird, ob MusikerInnen aus beliebigen musikalischen Weltregionen mit anderen MusikerInnen vernetzt und fusioniert werden, ob E-Musikkomponisten ganze Sinfonien als Collage und Zitat anlegen, ob für Werbespots und Videos nur noch die GEMA Grenzen musikalischer Bricollagen setzt, ob klassische Musik für den Gebrauch beim Zahnarzt dynamisch komprimiert oder ein gregorianischer Choral für den Einsatz in einem Lederjackengeschäft durch einen Flanger geschickt wird... stets beobachten wir, dass und wie aktive Menschen Bedeutungen von Musik „konstruieren“. Wie ist solch eine pietätlos neu-konstruierte Musik zu „verstehen“?

Der Basler Philosoph Hans Saner hat 1997 in einem Festvortrag als Außenstehender über „Die Musikpädagogik in der Spannung von moderner Einheit und postmoderner Pluralität am Ende des 20. Jahrhunderts“ gesprochen und gesagt:

„Das Fazit all dessen ist, dass heute von einer identitätsstiftenden Funktion der Musik nicht mehr die Rede sein kann. Aus zwei Gründen: Erstens gibt es gar keine Identität der Musik selber. [...] Zweitens ist der Musiker heute, wie alle Künstler, nicht eine sesshafte, sondern eine nomadische Existenz, weil er von Musik zu Musik geht, die sich alle erst im Musizieren definieren. [...] aus dem nomadierenden Interesse an der Differenz aber erwächst ihm eine neue Fähigkeit zu: auf das, was ihm noch fremd ist, zuzugehen, um im Kontakt mit ihm die Differenz auch wahrzunehmen und zu erfahren“ (Saner 1997, S. 276-277).

In diesem Gedankenfragment scheint die „Multikulturalität“ als Perspektive dessen, was von wertekonservativer Seite mit Sinnkrise und Identitätsverlust beschrieben wird. Jugend-Theoretiker sprechen von Patchwork-Culture und Bricollage. Musikalisch erscheint die aktuelle Situation nach dem Paradigmenwechsel in der Tat wie ein riesiger Supermarkt von Beliebigkeiten, aber auch von Kreativität – stets an der Grenze des Nonsense. Die Philosophen des radikalen Konstruktivismus haben diesen Supermarkt und das aus ihm ertönende musikalische Weltkonzert der Unverbindlichkeiten nicht verursacht, sondern allenfalls als Anlass ihrer Theoriebildung genommen. Und die Handlungsorientierung in der Musikpädagogik ist mit Sicherheit auch nicht an der geschilderten Situation des Musikunterrichts Schuld. Allerdings ist kaum zu leugnen, dass sich unter ihrem Deckmantel der Paradigmenwechsel klammheimlich im Klassenzimmer durchsetzen konnte.

Psychologisch betrachtet herrscht in diesem musikalischen Supermarkt der Beliebigkeiten jedoch die Logik einer emsigen und kreativen musikalischen Tätigkeit. Während Handlungstheorien, die sich um „Hören und Verstehen“ bzw. um musikalische Kommunikation bemühen, angesichts des Paradigmenwechsel vor die Alternative gestellt sind, entweder neue Leitziele zu formulieren oder aber den Begriff des Verstehens „radikal-konstruktivistisch“ neu zu definieren, haben Handlungstheorien, die tätigkeitspsychologisch begründet sind, keine Probleme mit dem Paradigmenwechsel. Die Kategorien, die im „Aussagen-System“ des vorigen Abschnitts dargelegt worden sind, sind weiterhin tragfähig. Das hat folgenden Grund:

Was an „Verständnis“ im Kopf eines Menschen physiologisch oder psychologisch vorgeht, ist für die tätigkeitspsychologische Handlungsorientierung nur insofern interessant, als dieser Mensch handelt und tätig ist. Wie bereits erwähnt, geht die Tätigkeitpsychologie davon aus, dass die „Psyche des Menschen nur durch die Tätigkeit des Subjekts erkennbar“ ist (Rubinstein 1977, S. 39). Mit Sicherheit gilt diese Aussage für die Praxis des Musikunterrichts. Was nützt tiefes Musikverstehen eines Schülers, wenn niemand etwas davon merken kann? „Verstehen“ kann tätigkeitspsychologisch nur bedeuten, dass ein Mensch in musikalischer Tätigkeit musikalische Motive entwickelt, Handlungsziele setzt, Handlungen ausführt und dabei mit seiner Umwelt interagiert. Die musikalisch Tätigen tun dies alles im Idealfall selbstbestimmt und selbstbewusst (Aussage 10). Nennt man diesen Prozess „Konstruktion von Bedeutung“, so ist klar, wo die Grenzen des tätigkeitspsychologischen „Konstruktivismus“ liegen: Motive, Handlungsmöglichkeiten und -ziele und das Bewusstsein der Handelnden leiten die Bedeutungs-Konstruktion. Alle drei Faktoren kann das Individuum nicht alleine „im Kampf aller gegen alle“, sondern nur als soziales Wesen beeinflussen: Die *Motive* entwickeln sich aus den Bedürfnissen (die sich aus individuellen und gesellschaftlichen zusammensetzen) sowie der „Aneignung von Realität“, einer weit gehend vernetzten und sozialen Beziehungs-Realität. Dass Motive im Sinne der Tätigkeitpsychologie keine Privatsache, sondern gesellschaftlich bedingt sind, hat Anke Westphal in einer Untersuchung zur geschlechtsspezifischen Motivation von MusikschülerInnen gezeigt (Westphal 1996). Die *Handlungsmöglichkeiten und -ziele* können nur in sehr begrenztem Ausmaß frei gewählt werden, in der Schule sind sie durch die Institutionen, die Klasse, den Lehrer, die zur Verfügung stehenden Mittel etc. bestimmt. Das *Bewusstsein* – daran hält die Tätigkeitpsychologie fest – ist letztendlich (d.h. „in letzter Instanz“) durch das gesellschaftliche Sein bestimmt.

3. Methodische Konsequenzen und Perspektiven am Beispiel der szenischen Interpretation von Musik

Die Sache ist eigentlich ganz einfach: *Tätigkeitspsychologisch fundierte Handlungsorientierung* bedeutet, dass alle von der MusiklehrerIn und von den SchülerInnen ausgeführten Handlungen ein Musiklernen durch „musikalische Tätigkeit“ darstellen. Die entscheidende Frage ist jedoch: Welche Methoden sind geeignet, ein Musiklernen im Sinne musikalischer Tätigkeit in Gang zu setzen und zu garantieren? Wie kann tätigkeitspsychologisch fundierte Handlungsorientierung konkret inszeniert werden?

Als Antwort möchte ich das Konzept der *szenischen Interpretation von Musik*, das zunächst als eine Umsetzung des „erfahrungsbezogenen Unterricht“ von Ingo Scheller (Scheller 1981) entwickelt worden ist, unter tätigkeitspsychologischen Kriterien von Handlungsorientierung analysieren. Dabei wird sich zeigen, dass dies Konzept ein breites Methodenrepertoire für tätigkeitspsychologisch fundierte Handlungsorientierung bereitstellt.

Der Begriff „Erfahrung“ wurde von Anfang an mit Handlungsorientierung in Verbindung gebracht. Wilfried Ribke stellt, wie bereits zitiert, 1975 die Tätigkeit „Musik erfahren“ der Tätigkeit „Musik analysieren“ gegenüber. Rolf Großmann hebt 1991 den Aspekt der „Einführung“, der auch im erfahrungsbezogenen Lernen wichtig ist, hervor. Hans Bäßler spricht 1998 von „handelnden Erfahrungen“, sagt, dass „Handeln immer auf Erfahrungen abzielt“, und wünscht vom Musikunterricht, dass er „Musik handelnd erfahrbar machen“ möge (Bäßler 1998, S. 4-6). Ins Deutsche übersetzt: „Erfahrungen“ sind Ergebnisse von Handlungen (allerdings keine Handlungsziele), und im Musikunterricht sollten die SchülerInnen musikalische Erfahrungen auch im handelnden Umgang mit komponierter Musik machen. Offensichtlich ist Handlungsorientierung hier eine methodische Realisierung von Erfahrungslernen. „Handeln, um (Lern-)Erfahrungen zu machen“, so stand es in der Tat bereits in Rudolf Nykrins „Erfahrungerschließender Musikerziehung“ (Nykrin 1978), die das Konzept der Bielefelder Laborschule, d.h. Hartmut von Hentigs „Schule als Erfahrungsraum“ (Hentig 1973), musikpädagogisch aufgearbeitet hat.

Nun besagt die Tatsache, dass häufig „handelnder Unterricht“ als eine Form von Erfahrungslernen erkannt wurde, noch nicht, dass jedes Erfahrungslernen – also beispielsweise das szenische Interpretieren von Musik – handlungsorientiert, geschweige denn tätigkeitspsychologisch fundiert ist. Ich werde daher im Folgenden explizit zeigen, dass szenische Interpretation von Musik als ein tätigkeitspsychologisch fundiertes Handlungskonzept betrachtet werden kann. Ein Konzept übrigens, das nach dem musikpädagogischen Paradigmenwechsel noch Bestand hat.

Das Konzept des erfahrungsbezogenen Unterrichts geht davon aus, dass SchülerInnen durch Erfahrungen lernen und sogar *nur* durch Erfahrungen lernen. Alles, was im Unterricht passiert und keine Erfahrung wird, wird auch nicht gelernt. Erfahrungen entstehen dabei durch verarbeitete Erlebnisse und Erlebnisse sind die Erinnerungsspuren von Handlungen. Die Aufgabe der LehrerIn ist nicht, Erfahrungen zu *vermitteln*, sondern Erfahrungen zu *ermöglichen*. Die LehrerIn tut alles, damit die SchülerInnen Erlebnisse haben und diese zu Erfahrungen verarbeiten können. Bei der szenischen Interpretation von Musik ermöglichen die einzelnen Methoden – im Gegensatz zu ähnlich aussehenden, handelnden Methoden wie „Musikmachen“ oder „Bewegen zu Musik“ – beides zugleich: Erlebnisse zu haben und Erfahrungen zu machen. Ein typisches Beispiel sind gezielte Haltungsübungen zu und mit Musik. Das

„Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels

Erlebnis, eine Haltung zu Musik einzunehmen, zu verändern und zu spielen, wird im selben Verfahren szenisch kommentiert und interpretiert durch Handlungsveränderungen, Haltungsergänzungen und Musikveränderungen.

Wenn eine SchülerIn die nach ihrer Auffassung zu einem Musikstück passende Haltung einnehmen oder zu einem vorgegebenen Bild eine passende Musik finden soll, so wird sie zielgerichtete Handlungen durchführen. Wenn andere SchülerInnen die Musik, die Haltung und das Bild beobachten und Vorschläge für alternative Haltungen einbringen sollen – zum Beispiels als „Hilfs-Ich“ aussprechen, was ihrer Meinung nach die erste SchülerIn denkt oder fühlt –, so werden auch sie zielgerichtete Handlungen durchführen. Sofort entsteht ein differenziertes Handlungsgeflecht, das sich zu einer musikalisch-szenischen Tätigkeit eines Kollektivs zusammensetzt. Hierbei werden individuelle Erlebnisse zu gemeinsamen Erfahrungen verarbeitet.

Diese Arbeit an Haltungen zu Musik bezweckt die „Einführung“ in andere Menschen, oft in Rollen (eines Musiktheaterstücks), in fremde Situationen, in soziale Beziehungen, in alle Arten und Formen von Musik. Die Arbeit an Haltungen, an äußeren und inneren Haltungen ist ein psychologisch sehr effizientes und schülerfreundliches Verfahren von „Einführung“. Sie ist ein Verfahren, das offen, diskutierbar, bewusst handhabbar ist. In den Handlungen, die der „Einführung“ dienen, werden den SchülerInnen Motive bewusst, die andere Menschen haben oder haben können. Sie übernehmen im Sinne des „Probierens“ solche Motive aus einer Rollendistanz heraus und erfahren, was es für die „Aneignung von Wirklichkeit“ bedeutet, derart motiviert tätig zu sein. Hier ein Beispiel:

Die szenische Interpretation der *West Side Story* erfordert und befördert eine „Einführung“ in die soziale Situation an der New Yorker West Side um 1957, in männlich dominierte Jugendbanden, in um ihr Daseinsrecht kämpfende „Ausländer“, in Jugendliche, die Angst vor Gewalttätigkeit haben und Gewalt dennoch herbeiführen, in selbstbewusste Mädchen-Subkulturen, in Freundinnen und Freunde, in Liebende, in „Aussteiger“ usw. Sie erfordert auch eine Einführung in die subkulturelle Bedeutung von jazzorientierter Musik, in heimlich getönte Popmusik, in identitätstiftendes Singen, in spannungslösendes oder ritualisiertes Tanzen, in musikalische Selbstdarstellung und Gruppenbildung usw. Man könnte diese „Einführung“ im übertragenen Sinn mit Adornos Worten als „Verständnis dafür, was in der Musik Bernsteins sich zuträgt“ rechtfertigen, wobei ein wichtiges Merkmal der Musik eine gewisse Offenheit, Polyvalenz und Vielschichtigkeit ist. Dadurch gibt es bereits aus musikalischen Gründen keine „richtige“ und „falsche“ Einführung. Aus Gründen der Handlungsorientierung noch viel weniger.

Derart eingeführt spielen die SchülerInnen in der szenischen Interpretation gewisse „Kernszenen“ und dramatische Entscheidungsprozesse mithilfe der Musik durch. Wenn im Verlauf der Einführung der Aspekte *Aneignung von Wirklichkeit* der musikalischen Tätigkeit dominiert, so tritt jetzt der Aspekt der *Vergegenständlichung* in den Vordergrund. Dabei werden in aller Regel im Schutze einer Rolle Fantasien oder Ängste, Stereotypisches oder Utopisches frei gesetzt. Dies ist zunächst ungewöhnlich und (für die LehrerIn) beängstigend. Bei Lehrerfortbildungen, in denen ich das Konzept der szenischen Interpretation ausprobieren werde, werde ich regelmäßig an diesem Punkt mit sehr ernsthaften Fragen konfrontiert: Darf ich solche Fantasien freisetzen? Was kann passieren, wenn diese Fantasien freigesetzt sind? Wie kann ich mit freigesetzten Fantasien umgehen?

Die Antworten liegt auf drei Ebenen. Zunächst kann festgestellt werden, dass es für gewöhnlich an der Schule nicht zugelassen ist, sozial unerwünschte Fantasien (über Gewalt, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit) zu haben oder zu äußern. Die Bearbeitung solcher Fantasien geschieht in ritualisierter Form, die die Fantasieproduktion als einen unterbewussten Prozess kaum tangiert. Ein typisches Beispiel ist die übliche didaktische Interpretation der „West Side Story“, die beispielsweise am Ende des ersten Aktes die SchülerInnen mit ihren durch die Tragik des Geschehens und durch die Kampfmusik aufgewühlten Fantasien alleine lässt. Entweder wird der Inhalt des Musicals überhaupt nicht aufgearbeitet und nur darüber diskutiert, wie dieser Inhalt musikalisch und bühnenwirksam dargestellt ist. Oder der Inhalt wird „von außen“ betrachtet und unter Fragestellungen „Wie ist es zu einem Ergebnis gekommen, das keiner gewollt hat?“ oder „Wer ist der Schuldige?“ oder „Wie hätte sich wer anders verhalten sollen?“ diskutiert. Derart ritualisierte Art, mit Fantasien umzugehen, befördert letztendlich die Verdrängung der Fantasien. Es ist also sehr fraglich, was „gefährlicher“ ist, die Freisetzung oder die ritualisierte Verdrängung.

Sodann kann festgestellt, dass die szenische Interpretation Fantasien nicht nur freisetzt, sondern auch bearbeitet. Jede Fantasie als Inbegriff eines potentiellen Motivs realisiert sich im szenischen Spiel als sichtbare Handlung – in objektivierten Haltungen, in szenischen Abläufen oder szenischen Verfremdungen. Jede Fantasie wird in den Kontext der gemeinsamen Spiel- und Interpretationstätigkeit gestellt. Sie wird im wörtlichen Sinne hinterfragbar: Wenn zwei Schüler Riff und Diesel als Standbild darstellen und andere SchülerInnen aus ihren Rollen als Tony, Maria, Gladhand etc. heraus diese Standbilder „befragen“ oder szenisch kommentieren, mit Musik unterlegen oder aufgrund von Musik verändern, wenn eine Regiegruppe „von außen“ beobachtet oder eingreift, wenn das eingefrorene Standbild musikgeleitet „belebt“ wird, ... so sind das handlungsorientierte Bearbeitungsformen.

Schließlich kann festgestellt werden, dass die Bearbeitung von Fantasien nicht in Psychosituationen, sondern in gemeinschaftlicher musikalischer Tätigkeit erfolgt. Sie geschieht entlang konkreter, musikbezogener Spielerfahrungen, beobachtbarer und veränderbarer Handlungen. Sie ist umso besser und hilfreicher, je besser die musikbezogenen Spielprozesse, die musikalischen Tätigkeiten organisiert und inszeniert sind. Die Grenze, bis zu der MusiklehrerInnen mit der szenischen Bearbeitung von Fantasien gehen können, ist daran erkennbar, inwieweit es möglich ist, stets bei musikalischer Tätigkeit zu bleiben und Fantasien als Motive von musikalischer Tätigkeit in (Spiel-)Handlungen zu realisieren. Vereinfacht gesagt, inwieweit der Unterricht noch Musikunterricht ist. In der Regel haben MusiklehrerInnen ein genaues Gespür dafür, wo diese Grenze für sie liegt. Allerdings wird diese Grenze sich durch positive Erfahrungen mit szenischem Spiel und tätigkeitspsychologisch fundierter Handlungsorientierung im Laufe der Zeit auch verschieben.

Die Arbeit mit und an Haltungen zu Musik ist als ein „gemäßigt konstruktivistisches Verfahren“ bezeichnet worden (Kosuch/Stroh 1997, S. 4 und 19). „*Konstruktivistisch*“, weil die LehrerIn hierbei keine Deutung des Musikstücks vorgibt. Sie geht vielmehr davon aus, dass die SchülerInnen sich die Bedeutung des Musikstücks selbst szenisch-musikalisch erarbeiten. Der gesamte Erarbeitungsprozess heißt „Interpretation“ und fordert daher dazu heraus, mit anderen Arten von „Interpretation“ verglichen zu werden. Es gibt keine Vorab-Interpretation der LehrerIn, die im szenischen Spiel „vermittelt“ wird. Es gibt auch keine falsche oder richtige Interpretation im strengen Sinne. Der Erarbeitungsprozess kann mehr oder weniger gut, er kann präzise, genau und befriedigend oder diffus, vage und unbefriedigend sein. Er kann

„Ich verstehe das, was ich will!“ Handlungstheorien angesichts des musikpädagogischen Paradigmenwechsels

eine Quelle von Lust, Spaß und Freude oder von Frust, Stress und Nerv', er kann ein Weg der Selbsterfahrung oder der Entfremdung sein. Lust, Spaß und Freude sind dabei erstrebenswerte Begleiterscheinungen, die sich erfahrungsgemäß zwingend einstellen, wenn die Arbeit präzise und genau ist.

„*Gemäßigt* konstruktivistisch“ wurde das Konzept der szenischen Interpretation genannt, weil die Bedeutungskonstruktion durch jene oben aufgeführten „objektiven“ Faktoren bedingt sind, die für die jegliches tätigkeitspsychologische „Konstruieren“ gelten. Im Falle der szenischen Interpretation, die ja eine „Inszenierung“ einer MusiklehrerIn ist, kommt noch hinzu, dass Methodenauswahl und Spielleitung immer auch erkennen lassen, was die Musik der MusiklehrerIn bedeutet. Für alle Handlungstheorien ist die demokratische und gleichberechtigte Mitwirkung von SchülerInnen eine unabdingbare Forderung. Dennoch haben Theorien keinen Sinn, die aus technischen Gründen nicht realisierbar sind. So kann nicht einfach ignoriert werden, dass LehrerIn und SchülerInnen unterschiedliche Rollen haben. Die methodische „Inszenierung“ gehört ebenso mit zur Rolle der MusiklehrerIn wie die Tatsache, dass sie professionelle Erfahrungen mit der Methodenwahl hat. Die SchülerInnen neben den Inhalten auch die Methoden selbstbestimmt finden zu lassen, ist ja selbst wieder eine Methode, von der LehrerInnen ganz genau wissen, was sie bedeutet und wie sie zu handhaben ist. Anstatt die unterschiedlichen Rollen und Aufgaben bei der Inszenierung von Lerntätigkeiten zu verleugnen, sollten sie darauf achten, dass eine Tätigkeit mit *allen* durch die angeführten Aussagen 1 bis 10 postulierten Eigenschaften stattfindet.

Die szenische Interpretation ist daher ein geeignetes Beispiel, an dem die Prinzipien tätigkeitspsychologisch fundierter Handlungsorientierung gezeigt werden können. Auf den ersten Blick wirken die Verfahren recht dirigistisch und lehrerzentriert. Beim zweiten Blick bemerkt man, dass alle wichtigen inhaltlichen Entscheidungen von den SchülerInnen getroffen werden, während die LehrerIn sich weitgehend auf die Handhabung der Methode, der Inszenierung beschränkt. Sind sich SchülerInnen und LehrerIn in diesem Sinne ihrer Rollen bewusst, so dürften sie keine Probleme mit dem musikpädagogischen Paradigmenwechsel haben. Die Lehrerrolle beinhaltet im Ideal die durch die Tätigkeitspsychologie vorgezeichnete „Inszenierung“ der „Konstruktion von Bedeutung“, des Verstehens von Musik. Dabei ist jene Inszenierung genauso wenig ausschließlich „objektiv“ wie die Bedeutungs-Konstruktion ausschließlich „subjektiv“ ist. Daher ist der Vorwurf, der gegenüber dem *radikalen* Konstruktivismus erhoben werden kann und der besagt, dass der Unterschied zwischen „objektiv“ und „subjektiv“ vollständig verwischt wird, bei der tätigkeitspsychologischen Handlungsorientierung unbegründet. Der „objektive“ Faktor wird allerdings durch die Subjektivität der LehrerIn dynamisiert und der „subjektive“ Faktor der musikalisch tätigen SchülerInnen an den „objektiven“ Bedingungen von Motiv-Entstehung und -Entwicklung, am sozialem Handlungsrahmen und durch das vom gesellschaftlichen Sein bestimmte Bewusstsein, das die Handlungen reguliert, gebrochen. Die Angst, dass Musik nach dem Paradigmenwechsel im Supermarkt der Beliebigkeiten an Bedeutung verlieren wird, ist unbegründet. Trotz subjektiver Bedeutungs-Konstruktion müssen musikalische Bedeutungen und muss Musikverstehen nicht beliebig oder zufällig sein. Weder im Musikunterricht, noch im wirklichen Leben der SchülerInnen. Im Musikunterricht dann nicht, wenn die Kriterien der Tätigkeitspsychologie erfüllt sind. Im wirklichen Leben dann nicht, wenn die Aussagen der Tätigkeitspsychologie die Wirklichkeit tatsächlich psychologisch erklären. Die vorliegende Abhandlung hat vielleicht verständlich gemacht, warum ich von letzterem überzeugt bin.

Szenische Interpretation von Musiktheater

Rainer O. Brinkmann

Seit den ersten zaghaften Versuchen Mitte der Achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts hat sich eine ständig fortschreitende Dynamik der Szenischen Interpretation von Musiktheater entwickelt. Mittlerweile findet sich in den Lehrplänen vieler Bundesländer die Empfehlung, mit ihren Methoden zu arbeiten. Opernhäuser beschäftigen Musiktheaterpädagogen, die in Workshops mit Schülern und Lehrern „szenisch interpretieren“, das europäische Ausland hat Kenntnis genommen von der Methodik. Mittlerweile gibt es Konzeptionen zu fast allen Repertoireoperen, zu Musicals, Operetten und zu zahlreichen eher unbekannteren Werken, die mit Hilfe der Szenischen Interpretation zu neuem Leben erweckt wurden. Übereinstimmend erkennen LehrerInnen und SchülerInnen den Lehr-, Lern-, und Spaßfaktor der Spiele und Übungen, nutzen sie bei der Erarbeitung auch anderer musikalischer Werke, sei es als Analyseinstrument oder als vorbereitende Struktur für eine Aufführung.

Geschichte

Die reformpädagogische Diskussion der Siebziger Jahre hatte mit ihrer Orientierung am Erlebnis- und Erfahrungshorizont der SchülerInnen die Grundlage für neue Formen des Lernens geschaffen. Der wesentliche Impuls für die Musikpädagogik war die erfahrungserschließende Musikerziehung (Nykrin 1978), die als Anstoß für die Szenische Interpretation zu werten ist. Parallel dazu entwickelte Ingo Scheller an der Universität Oldenburg seine Konzeption des erfahrungsbezogenen Unterrichts, in dem Methoden und Medien aus verschiedenen Kunstbereichen (Foto, Video, Theater, Kreatives Schreiben) für die Schule nutzbar gemacht werden konnten. Er erhebt darin einen hohen Anspruch: „Wo Erlebnisse [...] zu Erfahrungen verarbeitet werden und wo diese Erfahrungen das eigene Denken und Handeln bestimmen, erst dort kann man davon sprechen, dass man sich in der tätigen Auseinandersetzung mit seiner Umwelt als Person, als identisches Subjekt selbst produziert“ (Scheller 1981, S. 63).

Seine Auseinandersetzung mit theatralischen Übungen, geschult im Besonderen an den Schauspieltheorien Stanislavskijs und Brechts, führte ihn über die Entwicklung des Szenischen Spiels hin zur Szenischen Interpretation von Dramentexten. Für den Deutschunterricht begründet er: „Dramen werden für das Theater geschrieben, nicht für Leser. Sollen sie verstanden werden, müssen sie inszeniert werden – auf der Bühne oder in der Vorstellung der Leser. Erst Inszenierungen legen fest, wie Vorgänge, die Handlungen und Haltungen der Figuren zu verstehen sind“ (Scheller 1989, S.3)

Wolfgang Martin Stroh bezieht Schellers Erfahrungsbegriff auf den Musikunterricht (Stroh 1985, S. 153), und beobachtet in der Phasenfolge Aneignung – Verarbeitung – Veröffentlichung (von Erfahrungen) eine zunehmende „Musikalisierung“. Er beschreibt auch die Wichtigkeit außerschulischer Erfahrungen im Umgang mit Musik, die von den Lehrern in den Unterricht geholt, d. h. dort „in Szene gesetzt“ werden sollten. Damit schafft er die Grundlage für die Verankerung des Szenischen Spiels im Lehrplan.

An der Universität Oldenburg trafen die Vorstellungen von Scheller und Stroh zusammen, so dass gute Voraussetzungen entstanden, die Konzeption von Scheller in ersten Versuchen auf

musiktheatralische Werke anzuwenden. Die „Dreigroschenoper“ von Brecht und Weill mit ihrer einfachen (musikalischen) Struktur ermöglichte eine erste Einbindung der Songs, die zwar von einzelnen Figuren gesungen wurden, jedoch so allgemein in ihrem Gestus blieben, dass man sie problemlos zur chorischen Arbeit in den Gruppen der Gangster, Bettler oder Prostituierten nutzen konnte. Die Feststellung, dass sich eine Spielgruppe über das gemeinsame Singen des Songs als Kollektiv begreift, dadurch Rollenidentifikation erfährt und eine neue Lust am Singen entwickelt, gab einen wesentlichen Impuls für die weitere Einbindung von Musik in die Methodik der Szenischen Interpretation.

Während in der Entstehungsphase die Erforschung und Beschreibung des Erfahrungsbegriffs im Vordergrund stand, rückte danach die pragmatische Auseinandersetzung mit musik- und theaterpädagogischen Methoden in den Mittelpunkt. Mozarts „Don Giovanni“ (Brinkmann, unveröffentlicht), Bizets „Carmen“ (Nebhuth/Stroh 1990) und wiederum Mozarts „Die Hochzeit des Figaro“ (Brinkmann 1992) waren die ersten Werke, die in zahlreichen Spielversuchen zunächst mit StudentInnen, dann mit SchülerInnen und in Lehrerfortbildungen umgesetzt wurden. Es zeigte sich, dass Teilnehmer aller Gruppen über das lustvolle Erleben der verschiedenen Methoden einen Zugang zum Thema Oper bekamen, der ihnen vorher weit entfernt erschien. In der Schulsituation ermöglichte die handlungsorientierte Methodik den SchülerInnen die Erfahrung von Musiktheater aus dem Zentrum des Werkes heraus, was die Bereitschaft zur Auseinandersetzung gegenüber der vormaligen Vermittlung von einem äußeren Hör- und Blickwinkel erhöhte. Zur Arie einer Figur Bilder, Haltungen oder szenische Aktionen zu entwerfen, fiel den meisten leichter als die Arie nach Notenbild oder Höreindruck zu analysieren. Das warf für LehrerInnen nicht nur das Problem der Benotung auf, sondern verlangte auch einen Rollenwechsel innerhalb der Vermittlungsposition: Lehrer mussten zu Spielleitern werden und sich dafür neue Kompetenzen in der Anleitung erwerben. Die Organisation von Spielprozessen im Unterricht erfordert die Umgestaltung des Klassenraumes zur Bühne, die Ermöglichung der Rollenübernahme, die Beherrschung der zeitlichen Dramaturgie und nicht zuletzt das Erzeugen einer angstfreien Atmosphäre.

In der Lehrerfortbildung wurden diese Aspekte immer wieder thematisiert und immer mehr LehrerInnen unternahmen den Versuch, ihren SchülerInnen die Oper nahe zu bringen, obwohl sie selbst dem Thema oft skeptisch gegenüber standen. Es entstand eine intensive Diskussion über

die Anwendbarkeit, in der die Szenische Interpretation von Musiktheater ständig mit den Grenzen der schulischen Gegebenheiten konfrontiert wurde. Daraus entwickelten sich neue Methoden, die die zeitliche Struktur, die räumliche Situation, hohe Klassenfrequenzen, Körperfeindlichkeit der Schule und das Bedürfnis nach Bewertungsmaßstäben von Schülern, Eltern und Lehrern zu berücksichtigen hatten.

Am Beginn der Entwicklung wurden nur Opern szenisch interpretiert, aber bald schon gab es Ansätze, die Methodik auf Musicals, Operetten, programmatische und absolute Musik, Lieder und Gebrauchsmusik zu übertragen. Im Vordergrund steht ja nicht das „Werk an sich“, sondern immer der Umgang damit, die Aneignung einer fiktionalen oder „wirklichen“ Realität. Die Szenische Interpretation von Musiktheater liefert daher keine objektive Interpretation, sondern bekennt sich zu subjektiven Wahrnehmungen. Als Interpretationsmethode steht sie in Konkurrenz zu anderen Methoden der Interpretation, im Falle der fiktionalen Realitäten denjenigen der Philologie, Literatur- oder Musikwissenschaft, der Hermeneutik, der didaktischen

Interpretation, der Exegese usw. Als Interpretationsmethode ist die szenische Interpretation „gemäßigt konstruktivistisch“, da die Interpretation von den SpielerInnen selbst erarbeitet und da die Bedeutung eines Stücks fiktionaler Realität nicht „herausgefunden“, sondern aufgrund der individuellen Lebenserfahrung „konstruiert“ wird. Diese Konstruktion findet unter Anleitung einer PädagogIn statt, die nicht die zu konstruierenden Bedeutungen, sondern nur die „Spielregeln“ des Konstruierens vorgibt (Brinkman u.a. 2001, S. 7).



Rollenkarten werden studiert (Staatsoper Berlin)

Grundlagen

Die Methoden der Szenischen Interpretation von Musiktheater sind zurückzuführen auf praktische und theoretische Arbeiten der Theatermacher K. S. Stanislavskij, Bertolt Brecht und Augusto Boal. Alle drei haben in ihrer Auseinandersetzung mit schauspielerischen Darstellungsweisen Methoden erfunden, erprobt und beschrieben, die aus dem jeweiligen Zeitgeist heraus begründet sind. Sie gingen in die Theatergeschichte ein und existieren heute gleichberechtigt nebeneinander. In den Siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts wurden zunächst verschiedene Ansätze der Lehrstück-Arbeit nach Brecht entwickelt (z. B. von Gerd Koch, Reiner Steinweg, Florian Vaßen, Hans-Martin Ritter, Ingo Scheller) und für die pädagogische Praxis zugänglich gemacht. Ingo Scheller konfrontierte diese Lernform mit Stanislavskijs Technik der Einfühlung in Rollen. Stanislavskij suchte nach einer naturalistischen Darstellungsweise, die von seinen Schauspielern, die das bloße Rezitieren des Textes gewohnt waren, verlangte, sich neue Zugangswege zu den Figuren der Bühne zu erschließen. Als Lehrer und Regisseur entwickelte er eine „Psychotechnik“, die ausgehend von den physischen Handlungen zu den Intentionen, Emotionen und zum Habitus der Figur führten. Die

Rolleneinfühlung der Szenischen Interpretation von Musiktheater folgt diesem Weg, hat allerdings nicht die perfekte Umsetzung der Rolle zum Ziel, sondern ermöglicht den SpielerInnen einen Transfer vom geschriebenen Text zur realen Bühnenfigur. Einfühlung geschieht aber nicht nur beim Erarbeiten einer Rolle, auch in Bilder, Orte, Situationen oder in die Musik kann man sich spielerisch einfühlen.

Brecht arbeitete mit Stanislavskijs Methode, kritisierte aber die beim Zuschauer erzeugte Wirkung des Mitleidens. Daher entwickelte er innerhalb seines epischen Theaters die Theorie der Verfremdung. Er wollte die Zuschauer aus der Haltung der Mitleidenden heraus holen und das Publikum zum Nachdenken erziehen. Die Erkenntnis, dass die Welt veränderbar ist und verändert werden muss, konnte seiner Ansicht nach nur durch permanente Brechung der dramatischen Erzählung und dem damit verbundenen Zwang zum Denken gewonnen werden. Die Szenische Interpretation von Musiktheater nimmt von Brecht den Verfremdungseffekt und andere Elemente des epischen Theaters auf und ermöglicht den verändernden Eingriff der Zuschauer in die Handlung und die ständige Reflexion des Spiels.

Augusto Boal entwickelte Brechts Ansatz in Südamerika weiter und erfand das „Theater der Unterdrückten“, worin er die Zuschauer aktiv in eigens entwickelte Spielsituationen eingreifen ließ, um die vorgeschlagenen szenischen Veränderungen als Übung von politischem Handeln in der Realität einer Diktatur zu verstehen. Das „Probearbeiten“ auf der Bühne ermöglichte den Beteiligten das Erkennen von Machtmechanismen und gab ihnen die Möglichkeit; Haltungen zu entwickeln, die subversiv gegen die alltägliche Unterdrückung eingesetzt werden konnten. Boals Statuen- und Forumtheater geben der Szenischen Interpretation von Musiktheater weitere Impulse, besonders für die Arbeit mit Bildern, Haltungen und Stop-Verfahren.

Weitere Einflüsse auf die Methodik der Szenischen Interpretation von Musiktheater kommen aus dem von Jakob Levy Moreno entwickelten Psychodrama und Soziodrama. Während das eine den Menschen in seiner Individualität und mit einem festgelegten Rollenrepertoire sieht, steht beim anderen die Gruppe, der gesellschaftliche Bezugsrahmen im Vordergrund. Die Betreuung einer Rolle mittels eines Hilfs-Ich durch den/die SpielleiterIn und die SpielerInnen oder die systemische Aufstellung der Figuren in einem Soziogramm sind typische Methoden aus dem Psychodrama. Die Nähe zu Heilmethoden der Psychologie weist einerseits hin auf die Intensität der Interpretation, andererseits auf die Gefahren, die durch unsachgemäßen Einsatz der Mittel verursacht werden können. Verarbeitung von Erfahrungen bedeutet „Selbsterfahrung“ im besten Sinne, der/die SpielleiterIn muss aber die Grenze zur therapeutischen Arbeit sehen und wahren können.

Die Szenische Interpretation von Musiktheater hat über diese Einflüsse des szenischen Spiels hinaus im Zusammenspiel der einzelnen Künste des Musiktheaters die besondere Aufgabe, auditives Kommunizieren zu ermöglichen und eine Vielfalt von Methoden dafür anzubieten. Durch die Verknüpfung szenischer und musikalischer Herangehensweisen entstehen Synergieeffekte, die das kreative Potential der Spielenden fordern und fördern. Die Musik kann im Sinne Stanislavskijs zur Einfühlung genutzt werden, z. B. bei der Entwicklung von Gehhaltungen, oder um sich in eine vergangene Zeit, an einen fernen Ort zu begeben. Sie kann aber auch im Sinne Brechts als Verfremdungsmittel in einer Szene ihren Einsatz finden, wenn z. B. alltägliche Handlungen parallel zu einer musikalischen Form ausgeführt werden. Die Kombination mit Boals Standbildarbeit führt zu einer Entwicklung von Stopp-Verfahren, die

die Unterbrechung des musikalischen Flusses zur Reflexion einzelner Abschnitte ermöglichen. Musik in Verbindung mit psycho- oder soziodramatischen Übungen schließlich lässt die Erfahrung von individuellen Gefühlen und kollektiven Stimmungen zu und ermöglicht den Zugang zu einer tieferen Dimension der Musik, die nicht alltäglich erfahrbar ist.



Gehaltungen (auf der Probenbühne der Staatsoper Berlin)

Besondere Bedeutung kommt dem Singen zu, da hier ein Ansatz versucht wird, der sich vom chorischen Singen und anderen tradierten Formen des Gesangs unterscheidet. Singhaltungen werden erarbeitet, die immer den konkreten Bezug zwischen einer Handlungssituation und dem Lied oder der zu singenden Textzeile herstellen, um dadurch den „Gestus“ der Situation zu erfassen. So experimentieren die SpielerInnen beispielsweise bei der Entwicklung ihrer Rolle mit Textmaterial, um zunächst eine Sprechhaltung und dann – daraus abgeleitet – eine Singhaltung zu entwickeln. Ohne die Vorgabe von Noten entsteht die musikalische Vision einer Rolle, die mit einer professionellen Interpretation vom Tonträger verglichen werden kann. Singen wird immer akzeptiert als natürliche Ausdrucksform einer Figur, ohne die Frage aufzuwerfen, ob das der Realität entspricht. Damit wird die Debatte um die „Künstlichkeit“ der Oper vermieden, die von Komponisten, Musikwissenschaftlern und als ablehnende Haltung auch von vielen Jugendlichen geführt wird. Vielmehr geht es darum, heraus zu finden, welche authentischen, individuellen, gesellschaftlichen usf. Anteile der Gesang in der konkreten Situation hat.

Auch in der Kombination von „Bewegung und Musik“ ist nicht der tänzerische oder ästhetische Ausdruck gefragt, sondern Bewegungen, die in sich einen Gestus

tragen, der durch die Personen des Stücks, durch Zeit, Ort oder Handlung sinnfällig wird. Bei Aktionen zur Musik (Bilder, Improvisation, Spiel) geht es immer darum, die visuelle und die auditive Ebene miteinander zu verknüpfen, als Einheit oder als Widerspruch.

Struktur – Ablauf – Methoden

Im besten Fall (d. h. wenn die Voraussetzungen eine optimale Durchführung zulassen. Diese Einschränkung muss gemacht werden, weil die schulischen Bedingungen im Zusammenhang mit anderen Lernformen entstanden sind und einen starren Rahmen setzen) setzt sich die Szenische Interpretation eines Musiktheaterstücks aus fünf Phasen zusammen: Vorbereitung, Einfühlung, szenisch-musikalische Arbeit, Ausföhlung und Reflexion. Dabei werden musikalische Grundkenntnisse oder Fähigkeiten nicht voraus gesetzt, aber natürlich bestimmen die Fähigkeiten der SpielerInnen das Niveau, auf dem die Szenische Interpretation sich entwickelt. Jede dieser Phasen enthält Methoden, die verschieden zu kombinieren sind, aber auch einzeln einsetzbar:

1. Vorbereitungsphase

- Übungen zum Aufwärmen (Kennen lernen, szenische Basisübungen, rhythmische und stimmliche Basisübungen)
- Spielvorbereitungen, die auch in anderen Zusammenhängen genutzt werden (z. B. Spiegelübungen, Föhren und Folgen, Improvisationen zur Thematik)

2. Einfühlungsphase

- Einföhlung in die historische Situation (z. B. durch eine Zeitreise)
- Einföhlung in die örtliche Situation (z. B. durch Bilder)
- Einföhlung in die musikalische Situation (z. B. durch Bewegung zu Musik)
- Einföhlung in die Rollen (z. B. durch Schreiben einer Rollenbiografie)

Die Rollenübernahme ist ein zentraler Baustein, der die Betrachtung des Werkes aus einer Perspektive von innen ermöglicht, die zunächst begrenzt erscheint. Entscheidend ist aber, dass ein musiktheatralisches Werk seine Dramatik aus diesen inneren Perspektiven bezieht. Durch die Verteilung dieser Perspektiven auf die Spielgruppe entsteht ein Beziehungsgeflecht und darüber hinaus kommen zahlreiche Einzelinformationen ins Spiel, die sonst mühsam vermittelt werden müssten.

3. Szenisch-musikalische Arbeit

Im weiteren Verlauf wird durch den Wechsel von Spiel- und Reflexionsverfahren ständig ein Perspektivenwechsel angeboten und gefordert, mit dem die Komplexität eines musiktheatralischen Werkes erahnt, wenn nicht erfasst werden kann. Vier Methodenkomplexe werden unterschieden:

- Haltungen (individuell erarbeitet und zur Erweiterung des Repertoires einer Rolle)
- Bilder (kollektiv, mindestens paarweise erarbeitet)

- Spielen (hier werden vom Szenischen Lesen bis zur musikalischen Spielszene zahlreiche Formen der Auseinandersetzung mit szenisch-musikalischer Darstellung angeboten)
- Präsentationen (Ergebnisse aus verschiedenen Spielphasen werden veröffentlicht)

4. Ausfühlungsphase

Die intensive Beschäftigung, manchmal Verschmelzung mit einer Rolle erfordert den deutlichen Ausstieg aus dieser Rolle oder aus einer Szene. Manchmal muss den SpielerInnen die Differenz zwischen eigener Person und Rollenidentität wieder bewusst gemacht werden.

5. Reflexionsphase

Die SpielerInnen haben einen Lernprozess durchlebt, in dem Aneignung, Verarbeitung und Veröffentlichung von Erfahrungen stattfanden. Erfahrungen werden jetzt selektiert, ausgewertet und in Beziehung zu den anderen SpielerInnen, zur Spielgruppe, zur Gegenwart und zur Problematik des Stücks gesetzt. In diesem Prozess entstehen andere Qualitäten als beim kognitiven Lernen, da die Hintergründe und Erlebniswelten einzelner SpielerInnen genauso zum Gegenstand gemacht werden wie der Inhalt des Stücks. Darüber hinaus entwickelt sich ein soziales Lernen durch die permanent erforderliche Kommunikation in den Spielprozessen, das den kreativen Umgang der SpielerInnen miteinander fördert und ihnen hilft, sich als gesellschaftliches Subjekt in der Gruppe oder Klasse zu erkennen.



Heikles Thema: „Kopftuchverbot“ (Staatsoper Berlin)

Musikalische Tätigkeit und außermusikalische Lernziele

Die Methoden müssen dem Anspruch gerecht werden, untereinander kombinierbar und kompatibel für viele Werke zu sein. Als Beispiel hierfür lässt sich am besten die Methode „Standbilder bauen“ nennen, die in vielen Zusammenhängen, auch außerhalb szenischer Provenienz, genutzt werden kann. Da sie mittlerweile sehr verbreitet ist und auch in anderen Unterrichtszusammenhängen benutzt wird, sollen hier exemplarisch die verschiedenen musikalischen

schen Tätigkeiten (im Sinne von Stroh 1984) vorgestellt werden, die in ihr zusammenfließen können. Soll beispielsweise ein Musikausschnitt im Standbild dargestellt werden, so ergeben sich für den Ablauf folgende auf die Musik bezogenen Schritte:

- Hören der Musik mit einer konkreten Fragestellung oder Perspektive (die Höraufgabe muss vorher präzise gestellt sein, z. B. „Welches Gefühl hat die Figur?“ oder „Welches Gefühl beschreibt die Musik?“ oder „Wie ist die Beziehung der Figur zu XY?“);
- Auswahl der SpielerInnen, die im Standbild die Figur, das Gefühl oder die Beziehung darstellen (Casting passend zu einem musikalischen Eindruck);
- Modellieren der SpielerInnen um das Abbild einer auditiven Sensation zu erzeugen (subjektive Interpretation der musikalischen Aussage, Regie);
- Begründen der visualisierten Fassung durch Benennung musikalischer Sachverhalte (Urbalisierung der freigelegten Interpretation);
- Verifizieren der Musik-Bild-Kohärenz durch erneutes Hören und Vergleichen mit dem Standbild (Wahrnehmung und Bewertung des Zusammenhangs von Musik und Bild);
- Ergänzen der subjektiven Position durch Gegenüberstellung einer weiteren Position, die aus der Interpretation des Höreindrucks entstanden ist (Diskussion subjektiver Empfindungen und daraus resultierender Differenzen).

Jeder dieser Schritte ist eine musikalische Tätigkeit und intensiviert die Interpretation der gesamten Gruppe. Einzelinterpretationen haben ihren Platz, werden als solche gesehen und dennoch in einem Gesamtzusammenhang relativiert. Extreme Sichtweisen können auf diese Weise gezeigt werden, beeinflussen den Prozess und bewirken eine Öffnung innerhalb der oftmals eng gefassten Interpretationsmuster. Auf diese Weise kann Musik in ihrer Vielschichtigkeit erfahrbar gemacht und nach dem Prinzip „Viele Ohren hören mehr als zwei“ zu einer intensiven Hörreflexion werden. Die sich anschließende verbale Reflexion der Tätigkeit „Höreindruck in Standbild verwandeln“ kann jeden der o. g. Aspekte hervorheben und dadurch eine intensive Verarbeitung von Erfahrungen ermöglichen.

Will man ein Standbild in die Lernsituation integrieren, gibt es neben dem Ziel, einen musikalischen Unterrichtsgegenstand zu vermitteln, weitere Ziele, die auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind, z. B.:

- die Visualisierung einer inneren Vorstellung, einer Projektion, eines Gefühls oder eines Höreindrucks (individuelle Gestaltung);
- die Schulung des behutsamen körperlichen Umgangs miteinander, als Gegenpol zu zunehmender Gewaltbereitschaft in vielen Schulen (kollektives und kommunikatives Erlebnis);
- die Konzentration einer Handlung oder Beziehung auf einen wesentlichen Punkt oder auf ein eindeutiges Hörerlebnis (Selektion der Information);
- die Verdichtung einer komplexeren Situation zu einem Moment, in dem das Wesentliche eingefangen ist (Bündelung der Information);
- die Darstellung verschiedener Perspektiven (des Erbauers, der Betrachter aus unterschiedlichen Blickwinkeln, der Figuren im Bild), um dadurch den Widerspruch zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung augenfällig werden zu lassen (Subjektivität der Rezeption);

- die Aufforderung zur Diskussion der eigenen Perspektive zur Abgrenzung oder Erweiterung der individuellen Sichtweise (Objektivierung);
- die Beschäftigung von vielen SchülerInnen, die alle gleichzeitig Standbilder modellieren können, damit in der Unterrichtssituation kein Leerlauf für die anderen SchülerInnen entsteht (Unterrichtsorganisation); D der Einsatz als Struktur gebendes Element, das eine große (chaotische) Gruppe zu Ruhe und Organisation bringt (Disziplinierung);
- weitere inhaltliche Ziele, die sich aus dem Zusammenhang der Lernsituation und des Werkes ergeben.

Institutionalisierung

Ausgangspunkt für die Szenische Interpretation von Musiktheater war die Verwendung im Musikunterricht der allgemein bildenden Schule. Der Einzug der Methodik in die Lehrpläne verschiedener Bundesländer bewirkte deren Integration in die Musiklehreraus- und -fortbildung. In diesem Zusammenhang ist darauf hinzuweisen, dass eine veränderte Rolle des Lehrers hin zu einem Organisator von Spiel- und Lernsituationen notwendig ist. Das erfordert eine Kompetenzerweiterung, die neben der musikalischen die szenische Anleitung schult. Besonders wichtig wird die Einschätzung und Initiierung von gruppenspezifischen Prozessen, der Umgang mit den Ängsten, sich vor einer Gruppe zu produzieren und die Erwartungen der MitschülerInnen zu enttäuschen. Diese eher auf dem „verborgenen Lehrplan“ angesiedelten Ziele, die zur Stärkung der Sozial- und Selbstkompetenz führen, tauchten in der pädagogischen Diskussion der Neunziger Jahre verstärkt auf. In Spielprozessen sind sie immanent vorhanden und machen bei bewusster Steuerung eine Stärke der Szenischen Interpretation aus. Aus- und Fortbildungsinstitutionen haben auf einzelne Werke bezogene Angebote gemacht, jedoch bleibt eine Intensivierung besonders der Spielleitungskompetenz zu wünschen.

Die zunehmende Professionalisierung der Theaterpädagogik führte dazu, dass die Öffentlichkeitsarbeit in städtischen und staatlichen Theatern durch pädagogische Begleitveranstaltungen ergänzt wurde. Auch Opernhäuser erkannten die Möglichkeit, musiktheaterpädagogische Angebote zur Vorbereitung von Werken des Spielplans zu formulieren, um „Zuschauernachwuchs“ zu bekommen. Die Szenische Interpretation von Musiktheater spielte dabei sofort eine wichtige Rolle, da erkannt wurde, dass der Zugang zu einer Oper dadurch verständlich vermittelt werden kann. Die Vorreiterrolle spielte die Staatsoper Stuttgart mit dem Projekt „Erlebnisraum Oper“, wo die Kooperation zwischen Oper, Lehrerfortbildung und Schulen des Landes Baden-Württemberg unter der Leitung von Markus Kosuch zu guten Ergebnissen geführt hat.

An der Berliner Staatsoper Unter den Linden entsteht im Moment ein weiteres Zentrum der institutionellen Kooperation unter der Leitung des Autors. Workshops für SchülerInnen, die auf Inszenierungen des Spielplans vorbereiten, werden nach der Szenischen Interpretation durchgeführt. Hinzu kommen Fortbildungen für LehrerInnen und StudentInnen mit gleichem Inhalt, ergänzt durch Probenbesuche und Künstlergespräche. Neben solchen Basiskursen besteht die Möglichkeit, eine Fortbildung SpielleiterIn im Musiktheater (nach ISIM) mit einem Zertifikat der Staatsoper abzuschließen. Nach einem Modul-System wählen die TeilnehmerInnen zwei dieser Basiskurse, die auf konkrete Werke bezogen sind. Danach folgen aufbauend ein Methodenkurs und ein Spielleitungstraining. Beteiligt an dieser Kooperation sind

der Berliner Arbeitskreis für Schulmusik (AfS), die Universität der Künste (UdK) und das Institut für Szenische Interpretation von Musiktheater (ISIM). Aktuelle Angebote sind im Internet abzurufen unter www.staatsoper-berlin.de.

Die langjährige Zusammenarbeit in Lehre und Forschung führte die Urheber der Szenischen Interpretation von Musiktheater 2001 zur Gründung des ISIM, in dem Vertreter der Universität Oldenburg, der Berliner Staatsoper, der RESEO (s. u.) und freiberuflich Lehrende tätig sind. Es bietet Service-Leistungen wie Konzepterstellung, LehrerInnen-Fortbildung, Evaluation, Literatur, Arbeitsmaterialien und Beratung. Aktuelle Informationen zum Forschungsstand, zur Literatur und zu Fortbildungen sind abzufragen unter www.musiktheaterpaedagogik.de.

Das ISIM arbeitet auf der europäischen Ebene mit in dem Zusammenschluss der pädagogischen Abteilungen der Opernhäuser RESEO (Reseau europeen des services educatifs des maisons d'opera). Die Szenische Interpretation von Musiktheater wird dort als eine Methodensammlung angesehen, die in vielen verschiedenen Ländern praktikabel ist. Zur weiteren Verbreitung veranstaltet ein Forschungsprojekt in Kooperation mit der Universität Oldenburg Fortbildungen an Opernhäusern der Teilnehmerländer und evaluiert die Ergebnisse im europäischen Kontext. Weiter Informationen über die RESEO finden Sie unter www.reseo.org.

Szenische Interpretation – Vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und -produktion

Wolfgang Martin Stroh

Die szenische Interpretation, die auf der heutigen Veranstaltung zur Diskussion gestellt wird, ist in drei Schritten entstanden. Diese Schritte hatten nichts mit dem Theater- oder Opernbetrieb zu tun, für den das Konzept inzwischen erfolgreich eingesetzt wird.

Schritt 1 war die Pädagogik der Erfahrungsorientierung.

Der Pädagogikprofessor Hartmut von Hentig beschrieb 1973 die „Schule als Erfahrungsraum“ (Hentig 1973). Dies war die Gründungsschrift der Bielefelder Schulprojekte, der Laborschule und des Oberstufen-Kollegs. Das Konzept besagte,

- dass die Schüler/innen nicht nur durch Erfahrungen klug werden sollten,
- sondern auch gar nicht anders als durch Erfahrungen lernen (können).

Jedes Lernen ist Erfahrungslernen, sagte von Hentig. Ein Beispiel: Sitzt ein Schüler im Musikunterricht und trägt die Musiklehrerin ein wunderschönes Musikstück vor, so erlebt der Schüler einen musizierenden Menschen, der die Augen verdreht und die Stimme verstellt, und er merkt, dass man, während musiziert wird, Hausaufgaben erledigen kann, weil die Lehrerin nicht aufpassen kann. Wenn Eltern ihre Kinder fragen, was sie in der Schule gelernt haben, dann berichten diese ja selten von Unterrichtsinhalten, sondern meist von Erlebnissen. Ich habe 1982 in einem Aufsatz zum szenischen Spiel im Musikunterricht das typische Unterrichts-Setting als Selbsttäuschung und als „Inszenierung“ bezeichnet (Stroh 1982). Diese Bezeichnung, die 1982 noch provozierte, ist heute gängiger Sprachgebrauch.

Von Hentigs fordert nicht nur, dass in der Schule durch Erfahrungen gelernt werden soll. Er fordert vielmehr, dass Erfahrungslernen bewusst gehandhabt werden soll. Was ich im obigen Beispiel angedeutet habe, nannte man „hidden curriculum“, das, was die Schüler lernen, ohne dass es im Lehrplan steht (Scheller 1982). Der Begriff war als Kritik an der Selbsttäuschung von Pädagoginnen gemeint, wurde aber von von Hentig positiv gewendet.

Eine wichtige Konsequenz der „Schule als Erfahrungsraum“ war die veränderte Rolle des Lehrers, zu der von Hentig 1973 schrieb:

„Der Lehrer sollte ... ein Organisator von Lernprozessen und Lernsituationen [sein]“ (S. 37). Und „eine Lernsituation enthält keine Belehrer. Der Lehrer soll sie ‚organisieren‘ und allenfalls als Reparatteur bereitstehen“ (S. 38).

Markus Kosuch hat 20 Jahre später den Spielleiter der szenischen Interpretation als „Prozessgestalter“ bezeichnet, ohne zu wissen, was 20 Jahre zuvor bereits gesagt und gefordert worden ist. Man sieht daraus, dass von Hentigs Forderung durch die Rolle des Spielleiters der szenischen Interpretation offensichtlich eingelöst worden ist.

(Wie es sonst um diese Rolle heute steht, gehört nicht zum Thema meines Vortrags. Sie können sich aber leicht ausmalen, was von Hentig nach PISA an polemischen Schriften von sich gelassen hat!)

Ingo Scheller hat 1980 ein noch heute viel beachtetes Buch zum „Erfahrungsbezogenen Unterricht“ geschrieben (Scheller 1981). Dieses Buch hat der späteren Inflation des Erfahrungsbegriffs zumindest in dem Bereich, den ich überschauen kann, Stand gehalten, indem es einige starke Prämissen setzte:

Erfahrungen sind somit *verarbeitete Erlebnisse*,

- Erfahrungen werden *gemacht*, man hat sie nicht einfach, wenn man etwas erlebt,
- das Machen von Erfahrungen geschieht in zwei Schritten: in einem ersten erleben die Schüler/innen etwas, in einem zweiten verarbeiten sie die Erlebnisse,

das Verarbeiten von Erlebnisse zu Erfahrungen

- ist Aneignung von Wirklichkeit,
- ist Lerntätigkeit,
- bedarf der *pädagogischen Anleitung*, während die Erlebnisse selbst von der Schüler/innen gemacht werden.

Dies alles erscheint trivial, ist es bis heute aber nicht. Die herkömmliche Theater- und Regiearbeit ist das krasse Gegenstück zur dieser Art Aneignung von Wirklichkeit. Wenn man wie bei *Rhythm is it* die Prinzipien der professionellen Theaterarbeit auf die Schule überträgt, dann verlässt man alle von Ingo Scheller aufgestellten Prämissen. Und die meisten Theater- oder Musical-AG's an Schulen landauf landab tun dies auch. Interessanterweise sind allerdings die gesellschaftlichen Bedingungen des Neoliberalismus so, dass viele die Schüler/innen diese Art Pädagogik akzeptieren und cool finden.

Anfang der 80er Jahre haben wir in der Einphasigen Lehrerausbildung in Oldenburg entdeckt, dass von den vielen unterschiedlichen Tools, mit denen Lehrer/innen Erlebnisse inszenieren und zu Erfahrungen verarbeiten können – genannt sei das kreative Schreiben, das Malen und Fotografieren, die Projektarbeit, die Kleingruppendiskussion, die biografische Rekonstruktion – das *szenische Spielen* vor allem für Haupt- und Sonderschüler/innen besonders geeignet war. Das szenische Spielen wurde in das Methodenrepertoire des erfahrungsorientierten Unterrichts aufgenommen, um kompensatorisch vorgehen zu können. Utensilien wie Standbild, Statuen, Soziogramm, Hilfs-Ich, die Arbeit an Haltungen und Gesten wurden in das Methodenarsenal des szenischen Spielens aus integrativen und kompensatorischen Gründen aufgenommen. Wäre Ingo Scheller heute Integrations-Berater der deutschen Kultusminister, so würde er nicht Sprachkurse sondern szenische Interpretation typischer Konfliktsituationen von Migrant/innen, nicht Multiple-Choice-Fragebogen sondern die Arbeit an Haltungen fordern¹⁴.

¹⁴ Mitarbeiter der Oldenburger Arbeitsstelle „Szenisches Spiel als Lern- und Forschungspraxis“ haben Sozialarbeiter/innen für die niedersächsischen Auffanglager geschult und DDR-BRD-Integrations-Workshops durchgeführt. (Ensel 2002, 1997).



Politisches Straßentheater (aus Anlass eines Deutschlandbesuchs von Ronald Reagan)

Schritt 2 war die Entdeckung der szenischen Interpretation von Kunstprodukten.

Unter Kunstprodukt verstehe ich im Folgenden alle möglichen Formen der vergegenständlichten Aneignung von Wirklichkeit, die sich nicht spontan ergeben haben (wie das Säuseln des Windes), sondern bewusst von Menschen gemacht wurden. Die Entdeckung der szenischen Interpretation von solchen Kunstprodukten setzte sich aus zwei Teilaspekten zusammen:

Zum einen haben wir bemerkt, dass das erfahrungsbezogene Erarbeiten von Themen wie Gewalt in der Familie, Starkult, Geschlechterrollen, Jugendcliquen, Angst, Selbstmord, Sexualität oder Drogen nicht allein mittels selbst konstruierter Bilder und Szenen erfolgen kann, sondern auch durch die Auseinandersetzung mit Kunstprodukten. Sprich: mit Dramen, Gemälden und Gedichten, Musiktheaterstücken, Fotos und Liedern. Die Kunstprodukte wurden als Projektionsflächen verwendet.

Zum anderen haben wir bemerkt, dass hierbei ein Prozess in Gang gesetzt wird, den man später Bedeutungs-Konstruktion genannt hat. Seinerzeit sprach man naiv von „Interpretation“. Und damit war das bis heute gültige Wortungetüm geschaffen. Das grundsätzliche Problem bei dieser inhaltlichen Erweiterung des szenischen Spielens war, dass nunmehr nicht die konkrete Lebenswirklichkeit szenisch angeeignet, sondern bereits künstlerisch angeeignete Wirklichkeit ein zweites Mal angeeignet wurde. Wir hatten es mit einer „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ zu tun.

Dabei entdeckten wir ein Drittes: Die erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit künstlerischen Konstellationen – seien es nun die Inhalte und Probleme, sei es die Sprache, die Dramaturgie oder die Musik – bewirkt einen Verfremdungseffekt. Sie bietet einen Schutzraum des Fremden um die Erlebnisse und hilft dadurch bei der Verarbeitung derselben zu Erfahrungen. Zunächst sprachen wir von einer Projektionsfläche. Bei Kunstprodukten wie Dramen und Musiktheaterstücken wurde das Phänomen „Rollenschutz“ genannt. Wenn sie sich in fremde Rollen anhand eines vorgegebenen Kunstproduktes einfühlen, *spielen* die Schü-

ler/innen einerseits eine fremde Person, sie tun dies aber auf eine höchst persönliche Art und Weise. Das Spiel ist Ernst.



In gespielter Gewalt äußern sich unterdrückte Gewaltphantasien oder –bedürfnisse (Szene in einem Workshop an der Staatsoper Berlin)

Wie Sie sehen, immer noch geht es der szenischen Interpretation nicht um die Kunstprodukte und deren Vermittlung, sondern um die Schüler/innen und deren Erfahrungen. Die Kunstprodukte sind nur ein Mittel zum Zweck. Und sie sind ein *gutes* Mittel nur dann, wenn auch der Zweck gut ist. Ansonsten taugen sie nichts. Der Spielplan eines Opernhauses oder der Bildungsauftrag einer Schule sind keine Legitimation für eine szenische Interpretation.

Schritt 3 war die Entdeckung der Musik.

Laien haben eine große Ehrfurcht vor Musik und meinen, musikalisches Handeln sei noch schwieriger zu erlernen und zu praktizieren als sprachliches Handeln (Schreiben, Lesen, Sprechen). Sie neigen dazu Musik zu mystifizieren, ihr besondere unerklärbare Wirkungen zuzuschreiben. Lehrer/innen wie auch Theaterpädagog/innen behandeln daher Musik oft mit spitzen Fingern. Auch Ingo Scheller bezeichnete sich immer wieder als unmusikalisch, obgleich er auf jede musikalische Nuance eines sprachlichen Gestus hören konnte. Er prägte den Begriff der Sprechhaltung – und meinte damit jene Verbindung von äußerem, akustisch registrierbarem Sprechen mit den musikalischen Gehalten des Akustischen. Musikwissenschaftler haben für diese Dialektik seit Hegel die Bezeichnung Form und Inhalt oder Gestalt und Gehalt oder äußere Erscheinung und inneres Wesen.

Das Verfahren der szenischen Interpretation war meines Erachtens von vornherein so musikalisch, dass es nur noch ein kleiner Schritt war, auch Musik szenisch zu interpretieren. Inter-

essanterweise haben wir dies aber nicht sofort erkannt. Im Gegenteil: In den 80er Jahren haben wir zunächst eher den Umgang Jugendlicher mit Musik szenisch interpretiert, also Themen wie Peergroups, Punk, Starkult oder Liebe. Weniger die Musik selbst. Und als Ralf Nebhuth und Rainer O. Brinkmann 1988 begannen, sich der Musik selbst anzunehmen, geschah dies analog zur szenischen Interpretation von Dramen. Die ersten Publikationen ernteten deshalb auch sofort den Vorwurf der Zunft professioneller Musikpädagog/innen, das Verfahren sei „unmusikalisch“ und interpretiere nur das Drama im Musiktheater, nicht jedoch die Musik. In den 90er Jahren spielte sich darauf hin zweierlei ab:

Zum einen wurde das musikalische Potential der szenischen Interpretation im Sinne der oben angedeuteten Dialektik systematisch entfaltet. Das Konzept wurde in musikpädagogischen Kreisen zunehmend beliebter. Meine Hypothese ist allerdings, dass letzteres nicht so sehr der Hegel'schen Dialektik sondern vielmehr der unbeabsichtigten Tatsache zu verdanken ist, dass das musikpädagogisch sperrige Genre „Oper“, welches die meisten Musiklehrer/innen resigniert ad acta gelegt hatten, nunmehr wieder salonfähig wurde: schülerorientiert, handlungsorientiert und mit großem Spaßfaktor.

Auf der anderen Seite jedoch wurden wertvolle Prinzipien des traditionellen Musikunterrichts subversiv unterlaufen. Da es in der szenischen Interpretation auf den Gestus und die musikalische Haltung, nicht jedoch auf die richtigen Töne ankam, wurden eine ganze Reihe von lieb gewordenen Inhalte und Ziele des traditionellen Musikunterrichts ihrer Legitimation beraubt. Dazu gehörte die Stimmbildung, das Notenlernen und die Andacht beim Musikhören. Insgesamt wurde die Aura von Musik als Kunst schwer beschädigt.



Standbild zu Schuberts „Der Leiermann“ (Seminar Oldenburg)

An der Oper Wozzeck konnte ich beispielsweise demonstrieren, dass man den Gestus atemberaubend schwieriger Passagen auch mit falschen Tönen treffen kann. Mutatis mutandis gilt dies aber auch für klassisch-tonale Musik oder Ohrwürmer aus Carmen und der Dreigroschenoper. Auch beim Tanzen, der klassischen Schule für Körperdisziplinierung mittels Musik, waren nicht die richtigen Schritte, sondern war die ausdrucksvolle Interpretation der Musik gefragt. Soweit nun die ursprüngliche Konzeption der szenischen Interpretation.

Szenische Interpretation als Hilfsmittel von Musik- und Theater-Vermittlung, von Produktion und Rezeption

Die szenische Interpretation ist, wie wir gesehen haben, ein Konzept des *Interpretierens* von Musik und Theater. Ziel ist ein „Verstehen“ von Musik und Theater, und zwar ein konstruierendes, selbstbewusstes und körperlich-ganzheitliches Verstehen. Überall dort, wo solcherart Verstehen gefragt ist, kann die szenische Interpretation eingesetzt werden. Im Lauf der 90er Jahre ergaben sich hieraus, wie wir im Laufe der Tagung noch vielfältig hören werden, zwei Anwendungsmöglichkeiten:

Die eine war die opernpädagogische Arbeit, die das Ziel hat, Kinder und Jugendliche an die ihnen naturgemäß fremde Institution „Oper“ heranzuführen. Überall dort, wo Opernhäuser – wie beispielsweise in meiner Heimatstadt Oldenburg – nur an Werbekampagnen und guter Auslastung interessiert sind, hat die szenische Interpretation keinen Sinn. Es hat sich gezeigt, dass nur solche Opernhäuser die szenische Interpretation gebrauchen können, die erkannt haben, dass es neben einem kurzfristigen Publikumseffekt auch notwendig ist, langfristig ein generelles Interesse Jugendlicher an Musik und Theater zu wecken. Dies geschieht am nachhaltigsten dadurch, dass Kinder und Jugendliche merken, dass Musik und Theater ihnen etwas bedeuten kann, dass sie – kurz gesagt – mit Musik und Theater etwas anfangen können. Die abschreckende und ehrfurcht-heischende Institution „Oper“ können sich Kinder und Jugendliche, nachdem sie dies gemerkt haben, durchaus aneignen.

Die zweite Anwendungsmöglichkeit hat Markus Kosuch mit der Jungen Oper in Stuttgart wohl als erster demonstriert. Hier sollte das spezifische Verstehen von Musik und Theater, das die szenische Interpretation ermöglicht, als Produktivkraft eingesetzt werden. Das Vorhaben erwies sich als sehr schwierig. Es stieß laufend an die institutionellen und strukturellen Grenzen der Institution „Oper“. – Wir werden dies noch öfter diskutieren...! – Da wir uns aber alle in Berlin befinden, möchte ich doch anmerken, dass man sich von der szenischen Interpretation keinen Rattle-Effekt versprechen darf. Zumindest wäre dies gegen die Intention der Erfinder. Unter Rattle-Effekt verstehe ich dabei das, was als Ziel der Rattle-Projekte im Internet geschrieben steht: den Berliner Philharmonikern ein Publikum zu sichern, ohne die Institution Berliner Philharmoniker strukturell in Frage zu stellen.

Ich bin der nachhaltigen Überzeugung, dass nicht nur die außerinstitutionelle Theaterpädagogik sondern auch die Musiktheaterspielstätten in der Lage sein müssten, sich selbst strukturell in Frage zu stellen. Nur dann sind sie zukunftsfähig. Das beste Beispiel ist Pierre Boulez, der die Opernhäuser in die Luft sprengen wollte und kurz darauf einen Vertrag von Wolfgang Wagner für den Parsifal bekam. Boulez hat einen strukturellen Widerspruch produktiv genutzt. Und die szenische Interpretation sollte mit ihrem besonderen konstruktivistischen Verständnis von Musik und Theater auch vor der Kritik an Institutionen, deren Grundstrukturen

aus dem Feudalismus stammen, nicht halt machen. Das ist ihre Eigenart. Und das wäre auch eine Zukunftschance des angeschlagenen deutschen Kulturbetriebs.

Verzeichnis der in den Artikeln zitierten Literatur¹⁵

Adorno, Theodor W. (1957): Zur Musikpädagogik. In: Dissonanzen. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Alber, Christine und Eva-Maria Lagerstein (1981): Die Oper als soziale Tatsache, Stuttgart: Metzler.

Autorenkollektiv Frankfurt (1974): Probleme sozialistischer Kulturpolitik am Beispiel DDR. Frankfurt/Main: Fischer.

Bäßler, Hans (1998): Handeln? – Handeln! Überlegungen zu einer an sich selbstverständlichen Voraussetzung des Musikunterrichts. In: Musik und Bildung 6/1998.

Boal, Augusto (1979): Theater der Unterdrückten. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Brinkmann Rainer O. und Ralf Nebhuth (1988): Szenische Interpretation von Opern. Oldenburg: diz-Verlag (= Oldenburger Vor-Drucke 49/88).

Brinkmann, Rainer O. (1992): Szenische Interpretation von Opern. Die Hochzeit des Figaro. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen: Institut für Didaktik Populärer Musik [Handorf: Lugert-Verlag].

Brinkmann, Rainer O., Markus Kosuch und Wolfgang Martin Stroh (2001): Methodenkatalog der Szenischen Interpretation von Musiktheater. Oldershausen: Institut für Didaktik Populärer Musik. [Neuaufgabe 2011 Handorf: Lugert-Verlag].

Bruhn, Herbert, Rolf Oerter und Helmut Rösing (1985) (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Urban & Schwarzenberg.

Bruhn, Herbert, Rolf Oerter und Helmut Rösing (1993) (Hg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt.

Clauß, Günter u.a. (1976) (Hg.): Wörterbuch der Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein.

Ensel, Franz-Josef (1983) (Hg.): „Warum wir uns nicht leiden mögen...“: was Osis und Wesis voneinander halten. Münster: Agenda-Verlag.

Ensel, Franz-Josef (2002): Deutschlandbilder in der GUS: szenische Erkundungen in Russland und Kasachstan. Oldenburg: BIS-Verlag.

Ensel, Franz-Josef u.a. (1997): Bilder vom fremden deutschen Alltag: szenische Erkundung der innerdeutschen Fremdheit. In: Quer zu den Disziplinen. Veröffentlichung des FIS Hannover 1997.

Fischer, Wilfried (1986): [Artikel] „Didaktische Interpretation von Musik“ und „Handlungsorientierter Musikunterricht“. In: Handbuch der Musikpädagogik, Band 1: Geschichte der Musikpädagogik, hg. von Hans-Christian Schmidt. Kassel: Bärenreiter.

¹⁵ Hier in einer vom Original abweichenden Formatierung.

- Gräber, Christiane (1985): Szenische Interpretation von Brecht/Weills „Dreigroschenoper“. Oldenburg: Examensarbeit Uni Oldenburg.
- Gramer, Wolfgang (1976): Musik und Verstehen. Eine Studie zur Musikästhetik Theodor W. Adornos. Mainz: Grünewald-Verlag.
- Großmann, Rolf (1991): Musik als „Kommunikation“. Zur Theorie musikalischer Kommunikationshandlungen. Braunschweig: Vieweg.
- Grun, Bernhard (1961): Kulturgeschichte der Operette. München: Langen/Müller.
- Harnischmacher, Christian (1994): Handlungstheoretische Persönlichkeitsforschung in der Musikpsychologie. In: Musikpädagogische Forschungsberichte 1993, hg. von Heiner Gembiris, Rudolf-Dieter Kraemer und Georg Maas. Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, Christian (1997): Perspektivische Musikdidaktik – Musikpädagogik und Radikaler Konstruktivismus. In: Medien – Musik – Mensch: neue Medien und Musikwissenschaft, hg. von Thomas Henker und Daniel Müllensiefen. Hamburg: Bockel-Verlag.
- Heimann, Walter (1985): Musikalisches Handeln als didaktisches Problem. Über die Autonomie von Handeln und Erkennen im Musikunterricht. In: Medieninvasion. Die kulturpolitische Verantwortung der Musikerziehung. Kongressbericht der 15. Bundesschulmusikwoche Kassel 1984. Mainz: Schott.
- Hentig, Hartmut von (1973): Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart: Klett.
- Heyl, Alice von (1988): Die ‚West-Side-Story‘ im Unterricht. In: Musik und Bildung 2/1988.
- Hodek, Johannes und Sabine Schutte (Hg.): Musiktheater. Musik und Wirklichkeit in der Oper. Stuttgart: Metzler.
- Klußmann Michael: Oper im Unterricht. Ein Versuch zum Verständnis des singenden Menschen. In: Musik und Bildung 9/ 1982.
- Kosuch, Markus und Wolfgang Martin Stroh (1997): Szenische Interpretation von Musiktheater. West Side Story. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen: Lugert-Verlag.
- Leontjew, Aleksej Nikolaewitsch (1977): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Hg. von Thomas Kussmann. Stuttgart: Klett. [Vollständige Westausgabe: bei Pahl-Rugenstein, Köln 1982, hg. von Klaus Holzkamp, nach der Ausgabe bei Volk und Wissen, Berlin 1979. Original im Verlag Politisdat, Moskau 1975.]
- Leontjew, Alexej Nikolaewitsch (1959/1985): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin: Volk und Wissen.
- Louven, Christoph (1998): Die Konstruktion von Musik. Theoretische und experimentelle Studien zu den Prinzipien der musikalischen Kognition. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Lugert, Wulf Dieter (1986): Musik hören, machen, verstehen. Arbeitsbuch für den Musikunterricht in den Klassen 9 /10. Stuttgart: Metzler.
- Merkt, Irmgard (1981): Haste Töne. Musik zum Selbermachen. München: Weismann-Verlag.

- Michel, Peter (1968): Handbuch Musikerziehung. Teil 2: Psychologische Grundlagen. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Motte-Haber, Helga de la (1985): Handbuch der Musikpsychologie. Laaber: Laaber-Verlag .
- Motte-Haber, Helga de la (1987): Die Motivation zu Leistung und Erfolg. In: Handbuch der Musikpädagogik. Band 4: Psychologische Grundlagen des Musiklernens, hg. von Helga de la Motte-Haber. Kassel: Bärenreiter.
- Nebhuth, Ralf und Wolfgang Martin Stroh (1990): Szenische Interpretation von Opern. Carmen. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen: Institut für Didaktik Populärer Musik (heute Lugert-Verlag).
- Nykrin, Rudolf (1978):. Erfahrungserschließende Musikerziehung. Regensburg: Bosse.
- Oerter, Rolf (1993): Artikel „Handlungstheoretische Fundierung“. In: Bruhn/Oerter/ Rösing 1993.
- Rauhe, Hermann (1984): Zwei Dutzend Kanäle – und wer übt Klavier? In: nmz 4/1984.
- Rauhe, Hermann, Hans-Peter Reinecke und Wilfried Ribke (1975): Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts. München: Kösel Verlag.
- Reich, Kersten (1997): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand (2. Auflage).
- Ribke, Wilfried (1978): Artikel „Handlungsorientierter Musikunterricht“. In: Kritische Stichwörter Musikunterricht, hg. von Walter Gieseler. München: Fink-Verlag.
- Richter, Christoph (1983): Hermeneutische Grundlagen der didaktischen Interpretation von Musik. Dargestellt am Tristanvorspiel. In: Musik und Bildung 11/1983 und 12/1983. Dazu: Manfred Sievritts, Wolfgang Martin Stroh und Christoph Richter in: Musik und Bildung 6/1984.
- Richter, Christoph (1984): Schülerorientierung ohne didaktische Interpretation? In: Musik und Bildung 6/1984.
- Rubinstein, Sergj L. (1935-1940/1977): Grundlagen der Allgemeinen Psychologie [1940 Neubearbeitung der „Grundlagen der Psychologie“ von 1935]. Moskau. Hier zitiert nach der 9. Auflage der deutschen Übersetzung im Verlag Volk und Wissen, Berlin 1977.
- Saner, Hans (1997): Globalisierung und Multikulturalität. Die Musikpädagogik in der Spannung von moderner Einheit und postmoderner Pluralität am Ende des 20. Jahrhunderts. In: Persönlichkeitsentfaltung durch Musikerziehung, hg. von Josef Scheidegger und Hubert Eiholzer. Aarau: Musikedition Nepomuk.
- Schaarschmidt, Helmut (1979): Schulangst. Ein Musical. Witten: ADM-Verlag.
- Scheller, Ingo (1980): Alte und neue Sinnlichkeiten. Und wie man in der Schule damit umgehen kann. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 11/1980.
- Scheller, Ingo (1981): Erfahrungsbezogener Unterricht. Königstein/Ts: Scriptor.
- Scheller, Ingo (1982): Arbeit an Haltungen, oder: Über Versuche, den Kopf wieder auf die Füße zu stellen – Überlegungen zur Funktion des szenischen Spiels. In: körpererfahrung. die

wiederentdeckung des körpers: theater, therapie und unterricht, hg. von Rudi Scholz und Peter Schubert. Reinbek: Rowohlt.

Scheller, Ingo (1984): [Artikel] „Szenisches Spiel“. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften, Band 3, Stuttgart: Klett.

Scheller, Ingo (1985): Szenische Interpretation von Damentexten. In: Germanistik – Forschungsstand und Perspektiven. Teil 1, hg. von G. Stölzel. Berlin/New York 1985.

Scheller, Ingo (1987): Szenische Interpretation: Georg Büchner: Woyzeck. Vorschläge, Materialien und Dokumente zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n). Oldenburg: ZpB (heute diz-Verlag).

Scheller, Ingo (1989): Szenische Interpretation: Frank Wedekind: Frühlings Erwachen, Vorschläge, Materialien und Dokumente zum erfahrungsbezogenen Umgang mit Literatur und Alltagsgeschichte(n). Oldenburg: diz-Verlag.

Scheller, Ingo; Schuhmacher Rolf (1984): Das szenische Spiel als Lernform in der Hauptschule. Oldenburg: ZpB (heute diz-Verlag).

Scheller, Ingo, Alois Bartels u.a. (1987): Das Szenische Spiel als Lernform in der Sonderschule. Oldenburg: ZpB (heute diz-Verlag).

Schmidt-Brunner, Wolfgang (1980): Mozarts Don Giovanni. Materialien zu einer Unterrichtssequenz für die Sekundarstufe II: Musik und Regie – Regie und Dramaturgie – Programm und Plakat. In: Musik und Bildung 1/1980.

Schmidt-Brunner, Wolfgang: Opernplakate: Interpretationen – Thesen – Didaktische Ansätze. In: Musik und Bildung 9/1982.

Schütz, Volker (1981): Zur Methodik rockmusikalischen Musizierens im Klassenverband, Teil I. In: Musik und Bildung 7-8/1981.

Schütz, Volker (1982): Rockmusik – Eine Herausforderung für Schüler und Lehrer. Oldenburg: Isensee.

Schütz, Volker (1984): Rockmusik im Unterricht – eine neue Form der musischen Erziehung? In: Musikpädagogische Konzeptionen und Schulalltag. Versuch einer kritischen Bilanz der 70er Jahre, hg. von Fred Ritzel und Wolfgang Martin Stroh. Wilhelmshaven: Noetzel.

Srocke, Martina: „Wenn ich malen könnte!“ Unterrichtsreihe zu einer Opernbesprechung unter Einbeziehung des Bühnenbildes. In: Musik und Bildung 2/1988.

Stroh, Wolfgang Martin (1978): Musikkonsum und Kaufverhalten. (= Arbeitsmaterialien aus dem Oberstufen-Kolleg, Band 2). Bielefeld: Universitätsverlag.

Stroh, Wolfgang Martin (1979): „Kommunikative Tätigkeit“ als Prinzip und Thema des Musikunterrichts. In: Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 8.

Stroh, Wolfgang Martin (1981): Musikalische Bedürfnisse und politische Handlungen. In: Politische Didaktik. Zeitschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts. Heft 2/1981: Pop und Rock. Stuttgart: Metzler.

Stroh, Wolfgang Martin (1982): Szenisches Spiel im Musikunterricht. In: Musik und Bildung 6/1982.

- Stroh, Wolfgang Martin (1984): Arnold Schönberg und das Prinzip „Kunstmusik“. In: Musik im 20. Jahrhundert, hg. von Johannes Hodek und Sabine Schutte. Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, Stuttgart: Metzler.
- Stroh, Wolfgang Martin (1984a): Leben Ja. Zur Psychologie musikalischer Tätigkeit. Stuttgart: Marohl-Verlag.
- Stroh, Wolfgang Martin (1984b): Praxis und Theorie der Interaktion in Musikgruppen. In: Musik in der Kollegschule, hg. von Ulrich Günther. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW.
- Stroh, Wolfgang Martin (1985): Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Hans Günter Bastian (Hrsg.): Umgang mit Musik. Laaber: Laaber-Verlag (= Musikpädagogische Forschung Band 6).
- Stroh, Wolfgang Martin (1989): Männer sind alle gleich! Ein Popsong aus dem Jahre 1728. In: Populäre Musik im Unterricht, Heft 26.
- Stroh, Wolfgang Martin (1994): Szenische Interpretation von Opern. Wozzeck. Begründungen und Unterrichtsmaterialien. Oldershausen: Lugert-Verlag.
- Stroh, Wolfgang Martin (2007): Szenische Interpretation von Musik. EinFach Musik Band 3, hg. von Norbert Schläbitz. Paderborn: Schoeningh.
- Terhag, Jürgen (1984): Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik. In: Musik und Bildung 5/1984.
- Wagner, Fritz (1988): Oper in den Blick gerückt. Das Opernplakat und die Inszenierung als Unterrichtsgegenstand. In: Musik und Bildung 2/1988.
- Westphal, Anke (1995): Geschlechtsspezifische Aspekte der Leistungsmotivation im Instrumentalspiel Jugendlicher. Dissertation an der Philosophischen Fakultät II der Universität. Potsdam 1966.
- Ziehe, Thomas (1980): Zur gegenwärtigen Motivationskrise Jugendlicher. In: Psychische Konflikte – Jugendliche in der Pubertät. Kursmodelle 1. Dortmund: Pädagogische Stelle (Nachdruck eines Referats von 1976).

Vorschau auf die Reihe Szenische Interpretation von Musik und Theater

Teil I Sammelbände

Band 2. Markus Kosuch: Szenische Interpretation – Entstehung, Entwicklung, Begründung. Teil I: Begegnung mit Musiktheater als Erfahrungsraum. Teil II: Szenische Interpretation von Musik und Theater als Konzept der allgemeinen Opernpädagogik. Teil III: Ein Blick über den deutschen Tellerrand.

Band 3. Norbert Schläbitz, Ralf Nebhuth, Marianne Schönball, Wolfgang Martin Stroh u.a.: Szenische Interpretation in der Grundschule. Acht Beispiele

Band 4. Rainer O. Brinkmann: Stundenkonzepte szenischer Interpretation für die Sekundarstufen I und II. Beispiele: „Soziale Muster“ (Dreigroschenoper), „Einstieg“ (Linie 1), „Vorsicht Verdunkelung“ (Eine Nacht in Venedig), „Orpheus wendet sich um“ (3 Orpheus-Vertonungen)

Band 5. Markus Kosuch, Wolfgang Martin Stroh, Iris Winkler: Szenische Interpretation absoluter Musik. Theorieteil; Beispiele: Mozarts „alla turca“, Vivaldis Vier Jahreszeiten, Beethovens Klavierkonzert, Schuberts Winterreise (Mut und Leiermann), Bachs Fugen

Band 6. Rainer O. Brinkmann, Markus Kosuch, Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation Neuer Musik. Beispiele: Arkyol „Eisenhans“; Zimmermann „Weiße Rose“, Kagel „Match“, Schönberg „Streichquartett“, Dinescu „Der 35. Mai“, u.a.

Band 7. Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation und Interkulturelle Musikerziehung. Theorieteil; Beispiele

Band 8. Birgit Jank und Thomas Ott, Barbara Schmelzer, Marius P. Kalisch, Christina Pitt, M. Flämig, Wolfgang Martin Stroh: Zur Evaluation szenischer Interpretation.

Teil II Spielkonzepte Musiktheater

Planung 2012 noch nicht abgeschlossen.