Wolfgang Martin Stroh

„Wunderlicher Alter, soll ich mit Dir geh'n?“ Phantasierte Geschichten und musikalisches Verstehen

Musikverstehen als Bedeutungszuweisung durch Phantasietätigkeit

Wenn Kinder und Jugendliche Musik „verstehen“ wollen, vesuchen sie stets, Musik „als Geschichte“ und nicht als tönend reine Klangkunst zu hören. Zwar versuchen PädagogInnen häufig, ihren SchülerInnen nahe zu bringen, daß „Verstehen“ darin bestehe, zu wissen, zu hören und zu erkennen, wie die Musik *gemacht* ist. Kinder und Jugendliche beharren aber meist darauf, zu erfahren, was „dies“ Gemachte „soll“, was die Musik bedeutet. Wie die englischssprachige Popmusik zeigt, ist der Text, der viele Musik begleitet, dabei nicht einmal das Wichtigste. Auch Videoclips, die Alltagsnahrung der meisten Kinder und Jugendlichen, enthalten ihre „Geschichte“ meist in verschlüsselter und nicht in expliziter Form. „Die Geschichte“, nach der Kinder und Jugendliche beim Verstehensprozess suchen, ist offensichtlich kein plattes, sprachlich fixierbares und konsensfähiges Abbild einer realen Begebenheit. Sie ist häufig phantastisch, irreal, mehrdeutig, dunkel, kosmisch, Science Fiction, liegt im Vorbewußten und ist voller Zauberdinge - „Harry Potter“ läßt grüßen.

„Geschichten“ entstehen als Katalysatoren individuellen Verstehen von Musik, der als ein Prozeß von Bedeutungszuweisung aufzufassen ist. Auf diesen Prozeß, nicht die Geschichte selbst, kommt es letztendlich an. Wenn Kinder und Jugendliche einer Musik Bedeutungen zuweisen, dann sind sie kreativ, sie schaffen etwas, was zuvor nicht dagewesen ist und auch nicht wie ein Osterei, das der Komponist versteckt hat, gefunden werden kann. Die Musik setzt kindlich-jugendliche Phantasietätigkeit in Gang. Die dabei produzierten Inhalte verbinden die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen mit der Musik. Und hieraus entstehen bedeutungsvolle „Geschichten“.

MusiklehrerInnen erkennen derartige Produktionen im Handeln der Kinder und Jugendlichen. Bereits der symbolische Interaktionismus der 70er Jahre hatte festgestellt und untersucht, daß Menschen nur auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die die Dinge für sie haben[1]. Nur wenn LehrerInnen das Schülerhandeln unterbinden oder manipulieren, können sie sich einbilden, „Wissen zu vermitteln“. Der Konstruktivismus der 90er Jahre drückt sich da noch präziser aus, wenn er zur sprachlichen Unterrichtskommunikation sagt:

> „Wenn die Bedeutung der Wörter und Sätze des Lehrers von den Schülern nur im Rahmen ihrer individuellen Erfahrungen ausgelegt werden können, dann liegt auf der Hand, daß diese Interpretationen kaum, mit der vom Lehrer beabsichtigten Bedeutung übereinstimmen werden. ... Diese Schwierigkeit wird beträchtlich vermindert, wenn der Lehrer sich vor Augen hält, daß die Wörter, die er benutzt, für seine Zuhörer mit deren eigenen Erfahrungswelten verknüpft sind und nicht mit einer unabhängig von ihnen existierenden Realität, die für alle Menschen gleich

ist. Sprache überträgt kein Wissen, sie kann aber sehr wohl das begriffliche Konstruieren des Empfängers einschränken und orientieren“[2].

Die von Ernst von Glasersfeld hier benannte Schwierigkeit steigert sich freilich bei der Kommunikation mit und über Musik. Obgleich es eine musikpädagogische Idealvorstellung gibt, wonach derartige Bedeutungszuweisungen pädagogisch gelenkt sein sollten und letztendlich auf die „Botschaft“ hinauszulaufen haben, die der Komponist seinem Publikum vermitteln wollte, weiß der Schulalltag, daß die kreativen und lustvollsten Bedeutungszuweisungen nicht entlang der Vorstellungen eines Komponisten oder der musikalischen Erfahrungen der LehrerIn verlaufen, sondern entlang der Phantasiewelt und den darin kodierten Lebenserfahrungen der SchülerInnen.

Die „erfahrungsorientierte Musikpädagogik“[3] greift diesen oft als mißlich empfundenen Sachverhalt auf, wendet ihn ins Positive und fragt sich, wie die phantasiegelenkten Bedeutungszuweisungen aus dem Bereich der subjektiven Beliebigkeit in den eines sozialen Lernprozesses verwandelt werden können. Wenn alle nach Lust und Laune das verstehen, was sie wollen, dann ist eine LehrerIn nicht mehr nötig. Wenn aber die individuellen Phantasien und Bedeutungskonstruktionen veröffentlicht, diskutiert und mit objektiven „Daten“ abgeglichen werden, dann findet Lernen statt. Die Rolle der LehrerIn wandelt sich in dieser „erfahrungsorientierten“ Situation ganz im Sinne einer Utopie von Hartmut von Hentig von der Rolle einer Person, die Inhalte vermittelt, in die einer Person, die Lernprozesse organisiert[4].

Im folgenden möchte ich eine Methode vorstellen, die meines Erachtens nicht nur das Problem des diesem Verfahren einbeschriebenen „Konstruktivismus“ verdeutlicht, sondern auch eine Lösung aufzeigt, wie individuelle Phantasietätigkeit in einen sozialen Lernprozess überführt werden kann. Als Musikbeispiele wähle ich keine eindeutige Programmusik und auch keine Lieder, die wie ein Drehbuch die Phantasien auf die Bahnen des Komponisten und Textautors lenken. Ich verwende Musikstücke, die aufgrund des Textes, konkrete Ansatzpunkte für Phantasien enthalten, aber bewußt als textlich und musikalisch „offen“ und bedeutungsambivalent angelegt sind.

Es zeigt sich übrigens, daß interessante und aufregende Musik stets diese Eigenschaft eines bedetungsoffenen Phänomens hat - nicht von ungefähr kommt „political correctness“ in der Musik stets ästhetisch platt und schwach daher. Die Ziele dieses musikpädagogischen Ansatzes lauten:

- Die SchülerInnen sollen der Musik eigene Bedeutungen zuordnen und diese Bedeutungen gegenüber den anderen SchülerInnen veröffentlichen.
- Die SchülerInnen sollen sich mit den Bedeutungszuordnungen der anderen SchülerInnen auseinandersetzen.
- Die SchülerInnen sollen bemerken, daß die Offenheit gegenüber vielen Bedeutungen eine wesentliche Eigenschaft der Musik ist und ihre spezifische Qualität ausmacht.
- Die SchülerInnen sollen diese Offenheit nutzen, um einen Lebensbezug herzustellen, d.h. die oft „alte“ Musik für sich zu aktualisieren.

Pädagogische Inszenierung von Phantasietätigkeit

Ein offenes Musikstück ist das letzte Lied „Der Leiermann“ des Zyklus „Die Winterreise“ op. 89 von Franz Schubert nach Texten von Wilhelm Müller, das mit der Frage des Wanderers endet: „Wunderlicher Alter, soll ich mit Dir geh’n? Willst zu meinen Liedern Deine Leier dreh’n?“ Schubert und Müller lassen offen, wie diese Frage gemeint und vom Leiermann beantwortet wird. Ohne diese Offenheit wäre die „Winterreise“ nicht das, was sie bis heute ist: eine Projektionsfläche für unglücklich verliebte Jugendliche! (Zugegeben, die Musikwissenschaf konnte nachweisen, daß die „Winterreise“ noch mehr als dies ist. Das ist aber für einen erfahrungsorientierten Musikunterricht irrelevant.)

Phantasietätigkeit im Schonraum der Offenheit des „Leiermann“ wird in mehreren Stufen als Lernprozeß organisiert. Nach einer ganzheitlichen Phantasiereise erfolgt eine Einfühlung in die im Lied handelnden Dramatis Personae, sodann eine erste Auseinandersetzung mit den Rollenvorstellungen anderer SchülerInnen gefolgt von einer präzisen Haltungsarbeit zur Schlüsselsituation des Liedes. Sodann werden die Interpretationsvarianten als Eigenschaft der Musik selbst erkannt, durchgespielt und hörend an mehreren Interpretationen nachvollzogen. Abschließend wird durch Veränderungen des Spielortes ein Transfer vollzogen. - Dieser Stufenprozeß soll im folgenden dokumentairt und kommentiert werden:

1. Szenisches Lesen, Sprechhaltungen und Phantasiereise[5]*: Die SchülerInnen stehen im Kreis und lesen reihum je eine Zeile des vorgegebenen Textes mit Ausschnitten aus der „Geschichte“ des Wanderers (**Kasten 1**). Alle SchülerInnen schließen nun die Augen und unterziehen sich einer Phantasiereise: zunächst wird eine Musikcollage aus den gelesenen Passagen der „Winterreise“ gespielt. Es folgt noch eine von der LehrerIn verbal angeleitete Phantasiereise, die den Wanderer durch das leere Dorf führt, wo er dem Ton einer monotonen Drehleier folgt... - Nach Beendigung dieser Phantasiereise stellen sich die SchülerInnen im Kreis auf. Eine SchülerIn geht auf eine andere zu und stellt ihr die die „Geschichte“ abschließende Frage „Wunderlicher Alter soll ich mit Dir geh’n?“ in einer Haltung die die LehrerIn vorgibt, zum Beispiel „von oben herab“, „flehend“, „verzweifelt“, „provozierend“ oder auch „staccato“, „ala Pavarotti“, „flüstern“ usw. Die jeweils angesprochene SchülerIn ist nun dran, geht zu einer anderen SchülerIn und stellt die Frage in einer (neuen) Haltung, die die LehrerIn vorgibt.*

Wanderer:

1.
Fremd bin ich eingezogen, fremd zieh' ich wieder aus.
Der Mai war mir gewogen mit manchem Blumenstrauß.
Das Mädchen sprach von Liebe, die Mutter gar von Eh'.
Nun ist die Welt so trübe, der Weg gehüllt in Schnee.

2.
Was fragen sie nach meinen Schmerzen?
ihr Kind ist eine reiche Braut.
Der Wind spielt drinnen mit den Herzen
wie auf dem Dach, nur nicht so laut.

3.
Gefror'ne Tränen fallen von meinen Wangen ab:
ob es mir denn entgangen, daß ich geweinet hab'?

4.
Ich such' im Schnee vergebens nach ihrer Tritte Spur,
wo sie an meinem Arme durchschritt die grüne Flur.

5.
Am Brunnen vor dem Tore, da steht ein Lindenbaum,
ich träumt in seinem Schatten so manchen süßen Traum.

Leiermann:

Drüben hinter’m Dorfe steht ein Leiermann,
und mit starrem Finger dreht er, was er kann.
Barfuß auf dem Eise schwankt er hin und her,
und sein kleiner Teller bleibt ihm immer leer.

Keiner mag ihn hören, keiner sieht ihn an,
und die Hunde knurren um den alten Mann.
Und er läßt es gehen alles, wie es will,
dreht, und seine Leier steht ihm nimmer still.

Kasten 1 „Winterreise“ im shortcut

Nach einer ersten sachlichen Information und einem Abtauchen in die Phantasiewelt der Gefühle wird in den „Sprechhaltungen“ gelernt, daß die Frage, die der Wanderer an den Leiermann richtet, nicht eindeutig ist, und daß sich die Vieldeutigkeit in verschiedenen Haltung (Gehen, Körper, Sprechen, Gestik) zum Ausdruck bringen läßt. Die Übung steckt einen Rahmen für die spätere Phantasietätigkeit ab.

2. Rollenbiographien: *Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt „Leiermann“ und „Wanderer“. Jede SchülerIn soll auf maximal einer Seite in Ich-Form eine Rollenbiografie schreiben, die mit den Worten beginnt „ich heiße ..., bin ... Jahre alt...“ Die Veröffentlichung dieser Rollenbiografien erfolgt in einem weiteren Rollenspiel: alle SchülerInnen gehen durcheinander durch den Raum, brabbeln Fetzen aus ihrer Biografie vor sich hin, geben SchülerInnen, denen sie begegnen, Bruchstücke ihrer Biografie zur Kenntnis und finden nach einem zunehmend intensiver werdenden Aus-*

*Austauschprozeß in 4 bis 5 Kleingruppen zusammen, die jeweils etwa gleich viele Leiermänner wie Wanderer enthalten (**Abbildung 1**).*

Abbildung 1: erste Kontaktaufnahme

In der Rollenbiografie aktivieren SchülerInnen ihre individuellen Phantasien, indem sie sich zugleich in die fremde Rolle der beiden Protagonisten einfühlen. Sie bauen dadurch einen Rollenschutz auf. Bei der Veröffentlichung setzen sie sich mit anderen Individual-Phantasien auseinander. Zugleich hat das gegenseitige Austauschen eine operative Funktion dadurch, daß sich Gruppen finden müssen. Der gesamte Prozeß dauert bis zu 15 Minuten und muß manchmal abgebrochen werden, da die Rollenfiguren meist sehr mittelsam sind.

3. Standbilderarbeitung: *Die 4 bis 5 Gruppen erhalten alle dieselbe Aufgabe. Sie sollen sich auf eine Bedeutung der Frage „Wunderlicher Alter...?“ und auf eine Art und Weise, wie der Leiermann reagiert, einigen. Sie sollen diese Lösung in einem Standbild darstellen, das Frage und Reaktion ausschließlich durch Körperhaltungen zum Ausdruck bringt. Die beiden SchülerInnen, die Wanderer und Leiermann im Standbild darstellen, werden von den anderen SchülerInnen der Gruppe „modelliert“ (**Abbildung 2**) und sind selbst nicht aktiv.*

Abbildung 2: Standbild modellieren (hier Kopfhaltung)

Beim Entwurf des Gruppen-Standbildes werden verschiedene Phantasien zu einem gemeinsamen Konzept zusammengefügt. Dies Konzept muß so klar sein, daß es ausschließlich in Körperhaltungen dargestellt werden kann. Bei der konkreten Entwicklung des Standbildes erfolgt somit eine weitere produktorientierte Präzisierung des Konzeptes. (Beispiele solcher Konzeptionen im ***Kasten 2*** und in ***Abbildung 3.***)

- Wanderer: verzweifelt Frage - Leiermann: will nichts mit dem Wanderer zu tun haben, spielt fast aggressiv weiter.
- Wanderer: solidarisch, hilfsbereit - Leiermann (am Krückstock) ist erfreut über einen hilfsbereiten und verständnisvollen Menschen.
- Wanderer: unsicher, beobachtend, erkundend - Leiermann: vollkommen kontaktgestört, in seine Musik versunken, nimmt nichts wahr.
- Wanderer: unsicher, „das ist ein Experiment“ - Leiermann: zögerlich, ebenfalls unsichere, da er so etwas noch nie gehört hat, misstrauisch.
- Wanderer: möchte Leiermann als Kompliziten bei schrägen Geschäften - Leiermann: verwundert, daß man ihn anspricht, dazu mit so einem Angebot.

Kasten 2: Beispiele von „Konzeptionen“ der Wanderer-Leiermann-Beziehung

Abbildung 3: Vier Konzeptionen ausgedrückt im Standbild

4. Standbildvorführung und -befragung: *Die Gruppen-Standbilder werden nacheinander vorgeführt (Abbildung 3). Die BeobachterInnen haben, sobald das Standbild „steht“ die Möglichkeit, die Personen zu befragen. Diese Fragen sollten beantwortet werden, ohne daß sich das Standbild ändert. Beispiele solcher Fragen und Antworten im* ***Kasten 3****.*

Neben dem optischen und haptischen Reiz, den die Standbildarbeit generell bietet, ist der nonverbale Umgang mit Körperhaltungen besonders geeignet, die Ambivalenz von Phantasien zur Diskussion zu stellen. Die Nachfragen der BeobachterInnen melden der jeweiligen Gruppe zurück, ob bzw. wie das Bild verstanden worden ist. Die Antworten der Standbildfiguren geben den BeobachterInnen Rückmeldung darüber, was gemeint sein kann. Aus den Befragungen können sich kleine Spielszenen ergeben. So hat die abweisende Haltung des Leiermanns im Rahmen einer Befragung beispielsweise so weit geführt, daß der Wanderer (schein-)tot zu Boden fiel und der Leiermann schließlich zum Mitgehen erweicht werden konnte... In anderern Befragungsfällen mutierte die Situation in eine homoerotische Liebesszene.

- Zum W: Was möchtest Du - Ich möchte unbedingt mit. Zum L: Möchtest Du, daß er mitgeht? - Nein. Zum W: Warum möchtest Du, dass er mitgeht? - Weil mich seine Musik so fasziniert.
- Zum L: Warum, spielst Du nicht? - Ich werde gestört. Soll der Wanderer mit Dir gehn? - Das ist unwichtig, spielt keine Rolle.
- Zum L: Wieso bist Du so abweisend? - Weil ich nicht mit möchte. Zum W: Wie findest Du den Alten? - Ich weiß nicht... der läßt mir ja keine Chance. Wieso läßt er Dir keine Chance? - Er redet nicht mit mir. Willst Du denn wirklich mit ihm gehn? - Da bin ich mir auch nicht mehr so sicher.
- Zum W: Willst Du den Leiermann mit Geld locken? - Locken nicht - aber mit Geld hat's zu tun.

Kasten 3: Beispiele von Fragen und Antworten

5. Standbildkommentierung zu Musik: *Da Schuberts „Winterreise“ in recht unterschiedlichen Gesangs-Interpretationen vorliegt, können in einem weiteren Schritt Standbilder zu Musikeinspielungen - in Gruppen oder gemeinsam im Plenum - entwickelt werden. Die jeweilige Musik wird eingespielt, eine SchülerIn nimmt zwei weitere SchülerInnen, modelliert diese „passend zur Musik“ und durch „Befragung“ des Standbildes wird herausgearbeitet, was bei der vorliegenden Musik der Wanderer wohl meint und wie der Leiermann reagieren könnte. Wenn Konsens über das Bild besteht, wird eine neue Musikfassung vorgespielt. Die SchülerInnen können nun das Standbild ummodellieren - und wiederum befragen usw.*

In dieser Arbeitsphase werden stark musikbezogene Phantasien erzeugt. Zugleich wird bemerkt, daß es auch auf künstlerischer Ebene (im Konzertsaal) keineswegs eine einzige und alleingültige Interpretation gibt. Neben der Variabilität der Gesangsinterpretationen besteht noch eine Variablität in der Interpretation der Gesangsdarbietung. Die Offenheit der Musik und letztendlich der Kernaussage der „Winterreise“ werden, ohne daß nur ein einziges theoretisches Wort gesprochen werden mußte, detailliert von den SchülerInnen erfahren.

Phantasietätigkeit und Lebensweltbezug

In einer abschließenden szenischen Interpretation wird die imaginierte Welt „Drüben hinter'm Dorfe“ in die bundesdeutsche Realität des 21. Jahrhunderts zurückgeholt. Dies geschieht ohne Zeigenfinger oder als Ernüchterungsstrategie, sondern spiele-

risch durch die Veränderung der Rahmenbedingungen. Zu jeder Spielszene gehört ein genau definierter Rahmen, ein Handlungsort. Dies kann eine imaginierte Stelle „drüben hinter'm Dorfe“ oder aber eine bekannte Fußgängerzone, eine Straßenecke oder ein Bahnhofsvorplatz sein. In diesen neuen Rahmen kann entweder der bereits bekannte Leiermann oder aber ein aktueller Straßenmusiker hineinversetzt werden.

Die SchülerInnen entwerfen eine Szenerie, die sie möglichst unmittelbar zuvor konkret erkundet und fotografisch festgehalten haben. Neben einem oder mehreren Straßenmusikern können weitere handelnde Personen hinzukommen. Alle dürfen nur die Worte „Wunderlicher Alter soll ich mit dir geh'n?“ sprechen. Der Straßenmusiker darf kurz antworten..

Abbildung 4: Straßenmusiker und Passantinnen real

Während ein Transfer im Sinne der Aktualisierung einer „Geschichte“ aus längst vergangener Zeit meist etwas Aufgesetztes hat, bewirkt die schlichte Aktualisierung des Handlungsortes, in der sich szenisches Spiel ereignet, ganz von selbst eine Aktualisierung, ohne daß viel über Transfer oder „Wie ist das wohl heute?“ gesprochen werden müßte. Die SchülerInnen aktualisieren in dem Maße wie ihre bisherigen Phantasien Ausdruck ihres eigenen Lebens gewesen sind. Da die Körperhaltungen und nicht sprachliches Argumentationsvermögen dieserart Aktualisierung leiten, kommt hier nur jene Aktualität zum Ausdruck, die tatsächlich existiert***. Abbildung 4*** zeigt einen Oldenburger Straßenmusiker, der seit 20 Jahren als städtisches Unikum betrachtet und von BürgerInnen geschützt wird, dennoch aber schon des öfteren „Opfer“ einer szenischen Interpretation geworden ist - was er selbst mit gewissem Interesse verfolgt.

Soziogramm: *Der Ort „Oldenburger Fußgängerzone“ wurde in einem Seminar an der Uni Oldenburg wörtlich genommen. Am Samstag, 18.11.2000, wurde Waldemar (Abbildung 4) um 13 Uhr gefilmt und einige PassantInnen fotografiert. Hieraus wurden Personen-Karten (**Kasten 4**) entwickelt. StudentInnen sollten sich als diese Personen „ins Bild stellen“ und durch Körperhaltung, Gesichtsaudruck, Entfernung ihre Beziehung zu Waldemar zum Ausdruck bringen. Die Personen konnten von den BeobachterInnen befragt werden. Das Gesamtbild wurde mit Originalmusik (Video-Soundtrack) untermalt. In einem weiteren Durchlauf wurde Waldemar die Musik Schuberts „in den Mund gelegt“ und das Bild verändert.*

Du bist **Harald, 11 Jahre alt**, kommst zufällig an Waldemar vorbei, bist eigentlich auf der Suche nach Deinen älteren Geschwistern, die irgendwo vorne weg gelaufen sind. Aber dieser Typ ist ja schon....

Du bist **Helga, 18 Jahre alt**, gehst zusammen mit Deinem Vater Shopping. Der Waldermar ist ja eigentlich ganz witzig, denkst Du, aber Dein Vater wendet sich geschäftig ab. Ob man als Straßenmusiker leben kann? Ob der nicht friert? Warum der eine Sonnenbrille auf hat?

Du bist **Georg, 52 Jahre alt,** gehst zusammen mit Deiner Tochter Shopping, und Du suchst ein Paar neuer Winterschuhe. Der Waldemar nervt Dich schon seit Jahren. Warum man so jemandem nicht dies Gejaule verbieten kann? Und Deine Tochter sieht noch ganz freundlich zu dem rüber!!!

Du bist **Max, 56 Jahre alt**, hältst Dich viel in der Fußgängerzone auf, weil Du da alle möglichen Bekannten triffst, bist selbst arbeitslos und lebst von Sozialhilfe - ja, der Waldemar, der steht schon seit 20 Jahren hier rum und singt...

Du bist **Alexander, 45 Jahre**, „auf der Durchreise“ aus Polen, zwecks Geldverdienen: mit Deinem „Hackbrett“ und zusammen mit Deinem Kumpel Andrej, der gut singt und Gitarre spielt. Du hast ziemlich Erfolg, spielst ja auch virtuos. Ob dieser Waldemar für Dich überhaupt eine Konkurrenz sein kann?

Kasten 4: Personen-Karten zur „szenischen Kommentierung“ des Standbildes

Abbildung 5: Straßenmusiker und Passantinnen im Spiel

Derartige Erkundungen ergeben erstaunlicherweise immer wieder, daß zwischen „drüben hinter'm Dorfe" Anfang des 19. und einer deutschen Fußgängerzone des 21. Jahrhunderts bezüglich „Leiermann", „leerem Teller" und „keiner mag ihn hören, keiner sieht ihn an" einerseits und merkwürdigen zwischenmenschlichen Solidargemeinschaften andererseits so gut wie kein grundlegender Unterschied besteht[6]. Die Tatsache, daß der Oldenburger Waldemar ambivalent zwischen Verachtung und Sympathie/Solidarität steht, erleichterte freilich die bereits in ihren Rollenbiografien zur Wanderer-Leiermann-Beziehung deutlich gewordene grundsätzliche Solidarität, die die StudentInnen mit beiden „Outcasts" gezeigt hatten.

Phantasietätigkeit kommt dem Geheimnis von Musik näher

Die „klassische" Diskurs- oder Konsenstheorie geht davon aus, daß trotz individueller Phantasietätigkeit und Bedeutungszuweisung der SchülerInnen im Laufe einer Diskussion auf sprachlich-diskursiver Ebene ein „Konsens" erreicht werden kann und dieser, sofern die Diskussion „demokratisch" abläuft, die höchste Stufe von „Wahrheit" oder „Verstehen" darstellt. Hinter dieser Theorie steht, wenn sie auf Musik übertragen wird, letztendlich die These, daß die in der Musik codierten „Geschichten" relativ eindeutig sind und sprachlich herausgearbeitet werden könnten, weil sie ja der „Inhalt" sind, den der Komponist im Musikstück „versteckt" hat. Die szenische Interpretation als eine Arbeit mit Körperhaltungen und als eine Diskussion mit Mitteln der Körpersprache hingegen geht davon aus, daß die „Geschichten" von Musik offen und ambivalent sind, zu „Haltungen", nicht jedoch zu festen Ergebnissen führen. Diese „Geschichten" können dargestellt, befragt und veröffentlicht, nicht jedoch vollständig ausdiskutiert werden. Die „Geschichten" setzen die Phantasietätigkeit von Kindern und Jugendlichen in Gang - und die szenische Interpretation organisiert diesen Prozeß in pädagogischer Absicht. Sie bringt ihn aber nicht zum Abschluß.

Konkret bedeutet dies im Verlauf des Unterrichts, daß Spielszenen zu und mit Musik vor allem unter dem Aspekt verändert und somit (szenisch) diskutiert werden, ob sie angemessen erscheinen, überzeugend wirken und klar und deutlich sind. Die SchülerInnen sollen am Ende eines (szenischen) Diskussionsprozesses Haltungen, Bilder oder Spielsequenzen akzeptieren und als Bedeutungszuweisung erkennen. Sie müssen aber weder daran glauben, daß dies „die Meinung des Komponisten" war, noch daß eine der gespielten Szenen richtig und andere Szenen falsch gewesen sind.

Diese Auffassung von Musikverstehen nähert sich - auf dem Umweg über eine fast schon konstruktivistische Argumentation - scheinbar der Eduard Hanslick'schen Hypothese vom nicht-sprachlichen Inhalt von Musik und der Fähigkeit der Töne, symbolische Bedeutungen anzunehmen[7]. Der Unterschied zu Hanslick ist allerdings gravierend, da die szenische Interpretation Musik nicht zur tönend bewegten Form degradiert, sondern als „Geschichten-Produzentin" sieht, die die Phantasietätigkeit von Menschen anzuregen imstande ist. Diese Fähigkeit macht Musik einerseits bedeutungs-offen (und nur scheinbar ausschließlich tönend bewegt symbolische Seelenzustände erzeugend), andererseits aber interessant, lebensbezogen und phantasietreibend.

Faszinierend am Unterricht mit szenischer Interpretation ist immer wieder, daß trotz Offenheit und Ambivalenz Lernprozesse stattfinden, in deren Verlauf SchülerInnen Musik „verstehen", und daß die SchülerInnen dabei auch dem Geheimnis von Musik ein Stück näher kommen: Musik stellt weder sprachlich formulierbare „Geschichten" dar, noch ist sie tönend bewegte Form. Musik ist für bedeutungszuweisende Verstehensprozesse offen, sie aktualisiert Phantasien und präsentiert somit non-verbal ihre „Geschichte". Wie kommt das?

Musik ist eine „symbolische Aneignung" von Realität. Die herkömmliche Pädagogik hat sich überwiegend mit Musik als Symbolsystem beschäftigt. Die „konstruktivistische Pädagogik" erweiterte die Relation Symbol→Realität zu einer Trias: „Symbolwelten ←→ Imaginationen ←→ reale Ereignisse"[8]. Hier wird der „Imagination", der Phantasie- und somit der individuellen Eigentätigkeit des Menschen ein größerer Stellenwert bei der Aneignung von Realität beigemessen als dies bislang - bis hin zum symbolischen Interaktionismus - der Fall gewesen ist.

Die szenische Interpretation, die auf einem erfahrungsorientierten Konzept aufbaut, nähert sich dieser Auffassung zumindest insofern, als sie die Phantasietätigkeit als einen Motor von Verstehensprozessen Ernst nimmt und somit den bisweilen verpönten „Geschichten" in der Musik die Würde von „realen Ereignissen" zugesteht. Ich vermute, daß die szenische Interpretation dem Geheimnis von Musik deshalb so nahe kommt, weil Musik in der Tat nicht nur ein Symbolsystem ist, das Realität widerspiegelt, sondern zugleich eine Kraft, die Phantasien produziert und dadurch Menschen erreicht.

---

[1] Herbert Blume: Der Methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Altgswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1 + 2, hg. von der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. Westdeutscher Verlag Opladen 1980, S. 85-101.
[2] Ernst von Glasersfeld: Radikaler Konstruktivismus. Suhrkamp Frankfurt/Main 1997, S. 292.
[3] Wolfgang Martin Stroh: Umgang mit Musik im erfahrungsbezogenen Unterricht. In: Musikpädagogische Forschung Band 6: Umgang mit Musik, hg. von H.G. Bastian, Laaber-Verlag Laaber 1985, S. 145-160.
[4] Hartmut von Hentig: Schule als Erfahrungsraum? Klett Stuttgart 1973, S. 34-42.
[5] Die Fachtermini aus der Methodik der szenischen Interpretation sind erläutert und definiert in: Rainer O. Brinkmann, Markus Kosuch und Wolfgang Martin Stroh: Methoden-Katalog der szenischen Interpretation von Musiktheater. Lugert-Verlag Oldershausen 2001.
[6] Ausführlicher hierzu Wolfgang Martin Stroh: Was soll Straßenmusik in der Schule? In: Musik und Bildung 4/86, S. 338-342.
[7] Eduard Hanslick: Vom Musikalisch-Schönen. Leipzig 1854, S. 16 und 32 (gem. dem unveränderten Nachdruck der Wiss. Buchgesellschaft 1965).
[8] Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Luchterhand Neuwied ^{2}1997, S. 71-117.