

## Wolfgang Martin Stroh: Szenische Interpretation - Vom erfahrungsorientierten Lernen zur Musikrezeption und -produktion

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“<sup>1</sup>. 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 – dies ist trivial -,
- 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<sup>2</sup>. 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<sup>3</sup>. 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.

---

<sup>1</sup> Hartmut von Hentig: Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Klett-Verlag Stuttgart 1973.

<sup>2</sup> Szenisches Spiel im Musikunterricht. In: Musik und Bildung 6/1982.

<sup>3</sup> Themenheft von Westermanns Pädagogischen Beiträgen 10/1982 „Lehrerhaltungen - der Heimliche Lehrplan“. Seite 415-449 „Lehrerhaltungen und was andere davon wahrnehmen“ von Ingo Scheller, Wolfgang Nitsch u.a.

(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<sup>4</sup>. 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 fordern<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Ingo Scheller: *Erfahrungsbezogener Unterricht*. ZpB Oldenburg 1980. Nachdruck: Scriptor Ratgeber Schule, Band 9. Königstein/Taunus 1981. (Heute Cornelsen-Scriptor Berlin.) - 1983 als Dissertation in Oldenburg angenommen.

<sup>5</sup> Mitarbeiter der Oldenburger Arbeitsstelle „Szenisches Spiel als Lern- und Forschungspraxis“ haben Sozialarbeiter/innen für die niedersächsischen Auffanglager geschult und DDR-BRD-Integrations-Workshops durchgeführt. Vgl. u.a. Franz-Josef Ensel u.a.: „Bilder vom fremden deutschen Alltag“: szenische Erkundung der innerdeutschen Fremdheit. In: *Quer zu den Disziplinen*. Veröffentlichung des FIS Hannover 1997. - Franz-Josef Ensel (Hg.): „Warum wir ns nicht leiden mögen...“: was Osis und Wesis voneinander halten. Agenda-Verlag, Münster 1983. - Franz-Josef Ensel: *Deutschlandbilder in der GUS : szenische Erkundungen in Rußland und Kasachstan*. BIS-Verlag Oldenburg 2002.

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

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 unerklärliche 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. Interessanterweise 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 Inhalten und Zielen 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.

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 genützt. 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.